

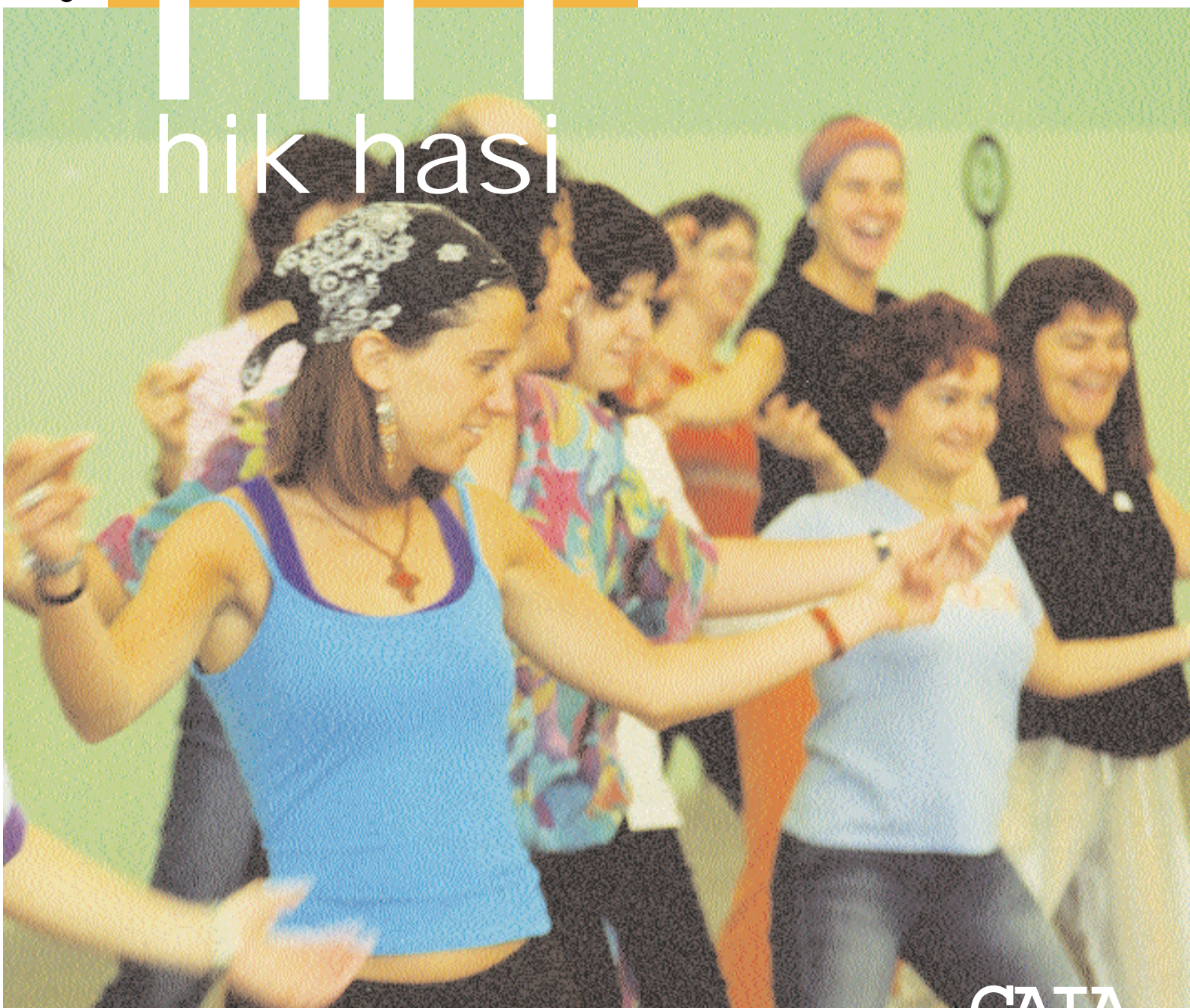
71

3 euro • 2002ko URRIA euskal heziketarako aldizkaria

hh

hik hasi

ELKARRIZKETA: MAITE GARAIGOR-
DOBIL • SAHARA • TEKNOLOGIA
BERRIAK: TIEC KONGRESUA • EUS-
KARAZKO ALFABETATZEA XIX. MEN-
DEAN • BERRIAK



GAIA

Euskal curriculumari
oskola kentzen

BAT

TXAKURTXOA

Kris-kras egiten duten liburuak haur ipurtarinentzat



Bilduma honetan:

BAT jantera doa
BAT jolasean dabil
BAT jantera doa
BAT lotara doa



IBAIZABAL



gaia

EUSKAL CURRICULUMA

III. Hik Hasi Udako Topaketa Pedagogikoetan Paulo Iztueta hitzaldia entzuteko aukera izan genuen. Euskal curriculumaren gainean egindako gogoetak azaldu zizkigun eta orrialde hauetan bere hausnarke-ta bildu da.



elkarrizketa

MAITE GARAIGORDOBIL

Urte asko daramatza EHUKo Psikologiako irakasle honek jolas kooperatiboak lantzen eta ondorio positiboak frogatuta daude.

5 editoriala

6 kronika

8 gaia

EUSKAL CURRICULUMARI OSKOLA KENTZEN

Paulo Iztueta

18 elkarrizketa

MAITE GARAIGORDOBIL

26 esperientziak

Pasaportetik gabeko bidaia Saharara

Legorretako Ugare herri ikastetxea

28 teknologia berriak
TIEC kongresua

Fultxo Crespo eta Mikel Fernandez

31 berriak

III. hik hasi Udako Topaketa Pedagogiko arrakastatsuak

39 eskolako zertzeladak historian

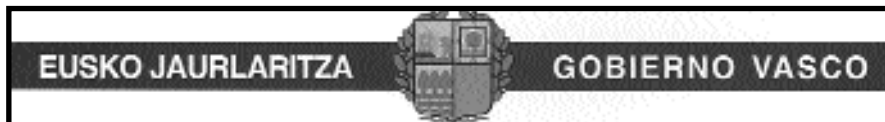
Euskarazko alfabetatzea XIX. mendean: inprentaren baldintza-pena eta eragintza

Ana Eizagirre

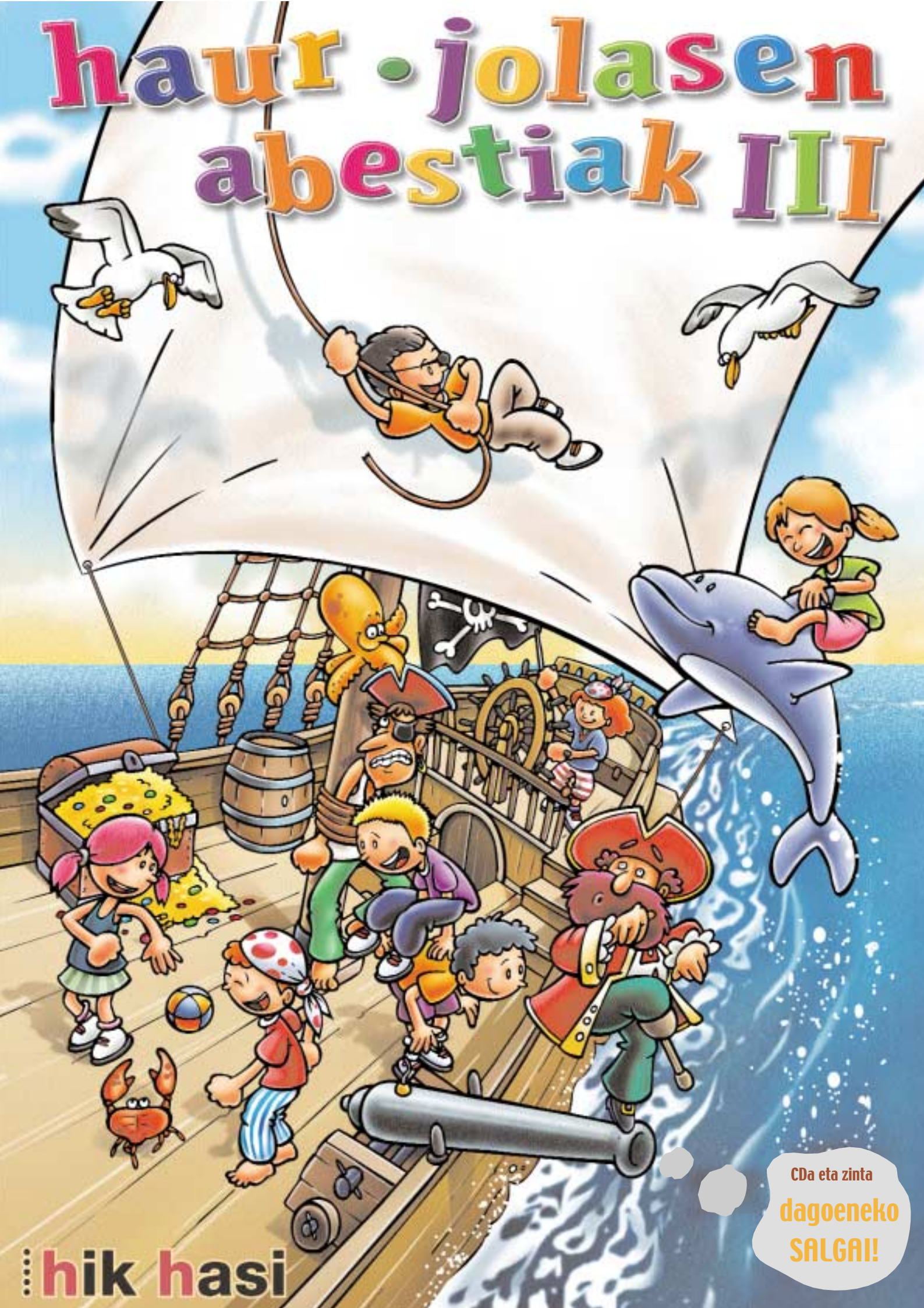
Argitaratzailea: **XANGORIN** Errekalde hiribidea, 59. Aguila eraikina, 1. solairua. 20018 DONOSTIA GIPUZKOA. Tel: 943/ 37.14.08

Fax: 943/ 37.21.54. Posta Elektronikoa: hikhasi@hikhasi.com; Lege Gordailua: SS-1001/95. ISSN: 1135-4690 Koordinatzailea: Joxe Mari Auzmendi Erredakzio burua: Ainhoa Azpiroz Erredakzio batzordea: Mikel Estarba, Arantxa Goiburu, Mari Kamen Irastorza, Kristina Mardaraz, Josi Oiarbide, Fito Rodriguez, Maite Saenz, Xabier Sarasua eta Arantxa Urbe. Aholkulariak: Imanol Agirre, Abel Ariznabarreta, Bego a Bilbao, Marian Bilbao, Felix Basurko, Xabier Isasi, Irene Lopez-Go i, Izaskun Madariaga, Kepa Perez Urza, Lore Erriondo, Idoia Fernandez, Amaia Vazquez, Lontxo Oihartzabal, Juanjo Ota o eta Pruden Sodupe. Diseinua: TRAM Grafik Maketazio, aurreinpresioa: Xangorin. Inprimategia: ANTZA S.A.L. Azaleko irudia: III. hik hasi Udako Topaketa Pedagogikoak (Mikel Susperregi).

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak Onetsia 2002 /IX/25. Kopurua: 3.500 ale hik hasiko artikuluek edonon eta edonoiz baliatzen dira. Kasu horietan iturria aipatzea eskertuko genizuke. hik hasik ez ditu bere gain hartzen bertan plazaratutako iritziak ezta bat etorri ere derrigorri haiekin.



haur · jolasen abestiak III



CDa eta zinta
dagoeneko
SALGAI!

... **hik hasi**

editoriala

urria

Erabakitzekeo eskubidea hezkontzan ere bai



Ikasleek euskaraz adierazteko hautua egiten badute, aurretik hizkuntza ongi ezagutuko dutela bermatu behar da. Ez al da hori gure egitekoa?

Aspalditxo honetan sarri entzuten ari gara adierazpen askatasuna, biltzeko eskubidea, erabakitzekeo eskubidea, giza eskubideak eta antzekoak. Gure herriko hainbat eta hainbat esparrutan eskubide horiek urratu egiten direla salatzen ari da.

Adierazpen askatasunak, zentzurik edukitzekotan, erabakitzekeo eskubidea izan behar du berarekin. Hori horrela al da gure esparruan? Alegia, hezkuntzan? Gaur egun, nork du erabakitzekeo ahalmena Euskal Herriko ikastetxeetan? Gure ingurura begiratu gero, ikastetxe mota ezberdinak daudenez, erabakiak hartzeko orduan ere modu ezberdinetan hartzen direla dakusagu.

Guk, oraingoan, gizartea antolatzekeo modu eta aukera ezberdinei begiratu gabe, ikasleen larruan jarri eta erabakiak hartzeko orduan zer dagokien hausnartu nahiko genuke. Zergatik jarri ikasleen larruan eta ez irakasle, hezitzaile, guraso, administraziokide, kongregaziokide edota herritar soil baten lekuan? Eskola ikasleak heztekeo helbu-

ruarekin sortu zela pentsatzen dugulako.

Guretzat eskola komunitate osoak du garrantzi handia. Eskola komunitateko kide bakoitzak bere norbanako eskubideak ditu, eta zilegi izateaz gain, sana da euren defentsan aritzea. Badaude taldeko beste eskubide batzuk ere, taldeak izendatzen dituenak, normalean ikastetxe bakoitzak bere hezkuntza proiektuan zerrendatzen dituenak. Ikastetxe bakoitzaren eskutan dago behar diren bitartekoak jartzea eskubide horiek eta ezarritako helburuak lor daitezen.

Gune berean, ordea, norbanako eskubideak eta taldearen eskubideak elkartzen dira, eta askotan baita gurutzatu ere. Horrelakoetan, norbanako eskubideen defentsak eskolaren beraren betebeharra ahaztera garamatza, eta gure norbanako interesak proiektu orokorren gainetik jartzera. Hala, ez gara ohartzen horrekin ikasleen eskubideak urra ditzakegula.

Ikasleen eskubideak asko badira ere, besteen artean, bizi den herriaren

historia, hizkuntza eta kultura ezagutzeko eskubideak dira. Euskal Herriak munduari egin diezaioken ekarpenik ederrenetakoa bere aberastasun kulturala garatzea eta eskaintzea litzateke.

Aberastasun hori izanda, zergatik ukatu ikasleei horren ezagutza? Ukapen horren aurrean, herri bezala erantzutea eta ikasleen eskubideak defendatzea dagokigu. Helburu horrekin eta aurrera begira, urratsak eman beharko genituzke Nafarroan eta Iparraldean euskararen ofizialtasuna lortzeko eta eskolan lorpen horren isla ikusteko.

Urratsak eman baita ere EAEn ikasle guztiek euskara erraztasunez menpera dezaten derrigorrezko ikasketak amaitzean. Euskal Herriko edozein gaztetxok askatasuna izan beharko luke zein hizkuntza erabili nahi duen erabakitzerakoan: mintzatzeko orduan, ikasketak jarraitzeko orduan, lagunekin aritzeko orduan, maitatzerakoan... Eta erabili ahal izateko, aurretik ongi ezagutuko dutela bermatu behar da. Ez al da hori gure egitekoa?

kronika

Seaskako Ahalmen Urriko Haurren Integrazio Batzordea baikor agertu da iazko ikasturtean eginiko kanpainaren emaitzekin. *Ni begiek salatzen naute, zu begiradak kanpainaren ondorioz ahalmen urriko haurren integrazioarako diru bilketa %30 hazi da. Uste baino erantzun hobea jaso dute elkarte eta partikularrengandik, eta orain partaide eta elkartasun sare zabal bat antolatzea da hurrengo erronka.* Ikasturte honetan 26.000 euroekin abiatu da Integrazio Batzordea, baina aurrekontua 36.000 eurotakoa du. Beraz, 10.000 euro bildu beharko ditu. Aurten ahalmen urriko hiru haur gehiago izanen dira Seaskako ikastoletan; bat Donibane Garaziko ikastolan, bestea Uztaritzekoan eta hirugarrena Azkainekoan.



D ereduaren gorakada nagusi aurten ere

Irailen hasi zituzten eskolak Euskal Herriko haur guztiek eta matrikulazio datuak aipagai izan dira, urtero bezala. EAEn euskarazko ereduak dira nagusi, Nafarroan ere gora egin dute eta Iparraldean ere gauza bera.

Araba, Bizkaia eta Gipuzkoan 266.961 ikasle arituko dira aurten. Horietatik 127.290ek D ereduari ikasiko dute, 66.496k B ereduari eta 71.727k A ereduari. 0-3 urteko haurren kasuan, euskara hutsezko hautua egin dutenak %67,7 dira; euskara eta gaztelaniazko ereduak %23,7k aukeratu du; eta %8,6k gaztelania hutsezkoa. Azken aukeraketa hori egin duen haurrik ez dago Gipuzkoan.

Nafarroan 81.120 ikasle izanen dira aurten. Ikasle horien %51 G ereduari arituko da, hots, gaztelania hutsez jasoko dituzte eskolak. D ereduari, aldiz,

%20 arituko dira eta A ereduari beste hainbeste. B ereduari, oster, gutxi ikasiko dute.

Iparraldean, emeki bada ere, ikasketak euskaraz egiten dituzten ikasleek kopurua gorantz doa. Seaskan eta eskolan publikoan bezala, irakaskuntza pribatu katolikoan ere kopuruak nabarmen igo dira aurten: iaz baino 52 ikasle gehiagok ikasiko dute euskaraz Ama Eskolan eta Lehen Mailan; kolegioan 49 gehiago arituko dira; eta lizeoan 6 gehiago.

Ikasturte honetan euskarazko gelak ireki dira Hendaia, Miarritze eta Ortzazeko eskola giristinoetan, eta irakasle ibiltari batek euskarazko eskolak emanen ditu Altzai, Alotze, Maule eta Atharratzen.

Nafarroako berrikuntzen artean, bestalde, ingeleseko eskolen gehitzea dago. Asteko bi eta lau ordu artean jasoko dituzte ingeleseko eskolak ikasleek, eta horrez gain, zenbait eduki ingelesez emango dituzte. Dena dela, D ereduari matrikulatutako ikasleek ez dute ingeleseko eskolarik jasoko 4 urtera arte. Horrez gain, badira beste bi egitasmo berri ere: Ebaluazio eta Kalitate Plana eta irakurmena sustatzeko plana.

EAEko erronka nagusiak eleaniztasuna, 0-3 urteko haurren eskolatzeari buruzko dekretuaren garatzea eta teknologia berrien aldeko apustua egitea dira.

Daukagun aterabide bakarra euskaldunok komplexurik gabe behingoz Euskal Herriaren nagusi bihurtzea da

Andolin Eguzkitza



Euskal irakaskuntza pu-
blikoari ezartzen zaiz-
kion trabak salatu ditu
Sortzen-Ikasbatuazek

Ikasturte hasierako arazoak, pro-
testak eta mobilizazioak aurtan ere
errepikatu dira Nafarroan. Sortzen-
Ikasbatuaz erakundeak salatu duenez
Nafarroako Gobernuak euskal irakas-
kuntza publikoa "presionatzeko eta
itotzeko" asmoa du, eta horregatik sor-
tu dira arazoak hainbat ikastetxetan.

Esate baterako, Allo inguruan doa-
ko garraioa kendu egin du D eredu-
ko haurrentzat; ez hala A eredu-
koentzat. Ondorioz, Allo, Deikaztelu, Lodosa,
Mirafuentes, Murieta, Nazar eta Sesma-
ko haurrek ez dute doako garraiorik Li-

zarrako Remontival ikastetxe publiko-
ra joateko, eta hori da D eredu-
a eskaintzen duen ikastetxe publiko bakar-
ra Iruñetik hegoaldeko haur nafarrentzat.

Aitzitik, Ultzamako eskola publiko-
ko A ereduko haurrei Atarrabiako
ikastetxera joateko garraioa eta janto-
kia ordaintzen ari da Hezkuntza Depar-
tamentua.

Atarrabiako Lorenzo Goikoa ikas-
tetxean ere mobilizazioak egin dituzte
Gobernuak ikastetxea bitan banatu
duelako; batean A eta G eredukoak eta
bestean D eredukoak jarritz. D eredu-
koak protestak egin dituzte oso baldin-
tza txarretan gelditu direlako.

Tokian tokiko arazoez gain, hain-
bat arazo orokor ere aipatu ditu Sor-
tzen-Ikasbatuazek; besteak beste, Kali-
tate Legea Nafarroan beste inon baino
lehenago ezarri izana, ingelesaren
ezarpen goiztiarra eta herri txikietako
eskolen egoera.

Halaber, DBHn euskaraz ikasteko
egiten ari den inbertsioa ez dela nahi-
koa salatu du. Jada arazoak daude An-
tsoain, Berriozar edo Mendillorriin, eta
hemendik urte batzuetara D eredu-
an ikasitako gazte gehiago joango dira ins-
titutura. Hori, ordea, ez du aurreikusten
Nafarroako Gobernuak eta Sortzen-
Ikasbatuazek dioenez "ez dira ezer au-
rerratzen ari". Horren aurrean galdera
bat planteatzen dute: "zer unibertsitate-
tan ikasiko dute haur horiek guztiek?".

Araba, Gipuzkoa eta Bizkaiko
irakaskuntza pribatuko irakasleek
protestak egin dituzte euren egoera
sare publikoko irakasleen
baldintzetara egokitzeko eskatuz,
eta datorren hiruhilekoan greba
egiteko mehatxua ere egin dute.
ELA, EILAS, CCOO, LAB eta UGTren
arabera, patronalarekin otsailean
hasitako negoziazioak bertan
behera gelditu ziren "patronalak
batere mugitzeko borondaterik ez
zuelako erakutsi". Harrezkero,
langileek maiatzean hiru huelga
egin zituzten, baina ez ziren inolako
akordiotara iritsi. Horregatik ekin
diote berriro ere beren
aldarrikapenei.

Langileek diotenez sekulako aldea
dago bi sareetako langileen
soldaten artean eta lan
jardunaldien arteko
desberdintasunak ere nabariak
dira. "Sare pribatuko irakasleok
publikokoek baino lau edo sei ordu
gehiago egiten ditugu lan astean,
lan astearen %20 gutxi gorabehera.
Eta soldatari dagokionez, berriz,
2.700 eta 6.000 euro artean
gutxiago jasotzen dugu".
Hori dela eta, eskaera horiek
2002ko lan hitzarmenean jasotzea
eskatzen dute, eta hasi berri
dituzten protestaldiekin patronala
presionatu nahi dute ganorazko
eskaintza egin dezan.

Era berean, administrazioaren
jarrera ere gogor salatu dute,
egokitzen zaion erantzukizunari ez
baitio erantzun. Izan ere, langileen
hitzetan, "Eusko Jaurlaritzaren
aurrekontu politikak, eta oro har,
erabakiek eragin zuzena izaten dute
irakaskuntza pribatuko langileen
baldintzetan".

Araba, Bizkaia eta Gipuzkoako
12.000 langile dabilta sare
pribatuan, eta ikasleen %54i
erantzuten diote.

Euskal curriculumari

oskola kentzen





Euskal curriculumari oskola kentzen

III. Hik Hasi Ubako Topaketa Pedagogikoetan Paulo Iztueta EHUKo irakasleak euskal curriculumaren gainean egindako gogoetak azaldu zituen.

Verba volant, scripta manent gaztetan ikasitako esaera gogoan duela, orain gogoeta horiek idatzirik aurkezten dizkigu, haizearen kapritxora erabiliak izan ez daitezzen.

Ezagutza eta kontrola

Michael F. D. Yung-ek 1970ean ezagutza eta kontrolari buruzko gaia harrotu zuenez geroztik, curriculumaren inguruan sortutako kezka hain dago zabaldua hezkuntza-komunitatean, ezen, zehazki Hezkuntzaren Soziologian gabiltzanontzat, interesik gehien piztu duen ikergaitako bat baita. Esan beharrik ez dago gai honi buruzko hurbilketa teorikoan, beste gai gehienetan bezala, ikuspegibat baino gehiago aurkitu ezinik ez dagoela eta nirea ere, askoren artean, bat gehiago dela. Dena den, curriculumak kulturaren transmisioan eta, ondorioz, gizartearen produkzioan eta erreprodukzioan duen garrantziaz jabetzeko, aski da, adibidez, Basil Bernstein-en iturrietara joatea. Izan ere, gizarte batek publikotzat daukan hezkuntza-ezagutza nola sailkatzen, banatzen, transmititzen eta ebaluatzen duen jakitera iristen bagara, jakingo dugu, aldi berean, boterea eta honen banaketa eta gizarte kontrolako printzipioak ere nolakoak diren. Bernstein-ek bezala beste autore handiek, hauen artean Bourdieu zendu berriak eta berriagoek –Apple, Willis, Bowles, Gintis, Giroux eta beste hainbatek–, curriculum harreman zuzen-zuzenean jartzen dute boterearekin eta kontrolarekin. Nik hemen ez dut ezer berririk asmatzen, autore horiek guztiak eta gehiago, bakarrik ibiltzeko gauza ez izaki, gogo-makulu ditut eta.

Ez dago urrutira joan beharrik arestian esana adibide baten bidez azaltzeko. LOGSEn (1990) botere banaketa garbiki egina dago 4. artikuluan. Hemen, gutxieneko ikasgaien oinarritzko edukien zentzitatekoa finkatzean, gobernu espainolak erdia baino gehiagoko proportzioan berretzat gordetzen du horretarako ahalmena, % 55 beren hizkuntza ofiziala duten

autonomia erkidegoen kasuan eta % 65 hizkuntza ofiziala bakarra gaztelania den autonomia erkidegoetan. Era berean, EAEn, 138/1983ko dekretuan hizkuntz ereduak finkatzen dira eta 1993ko dekretuan, berriz, irakasleen hizkuntz profilak. Unibertsitatez kanpoko irakaskuntzan hezkuntza elebidunaren erabilera arautzen duten dekretu horiek, hurrenez hurren, Euskararen Erabilpena Arauzotzeko Oinarritzko Legea (10/1982) eta Euskal Eskola Publikoaren Legea (1/1993) zehaztera datozenak dira eta lege horiek, ondo dakigunez, klase politikoak bere garaian hartutako erabaki adostu baten ondorio ditugu, ez gogoeta akademiko baten emaitza. Itsuenak ere ikus dezake hizkuntz eredu eta profil horiek ez dutela berdin balio ez gurasoengandiko gizarte eskeari erantzuteko eta ezago oraindik unibertsitatez kanpoko irakaskuntza euskalduntzeko. Badakit politikagintzan aplikatzen diren printzipioak eta komunitate akademikoan lantzen diren gogoetak ez direla beti ados etortzen esatean, ez dudala ezer berririk esaten, baina esan beharra dago, orain diodana ez baita maila akademikoan esaten. Hezkuntza elebidunari buruzko dekretuak aldarrikatuz geroztik egindako ikerketa finantzatu gehienak hizkuntz eredu horien emaitzak deskribatu eta neurtzera mugatu izan dira, horien oinarri teorikoak auzitan jarri gabe. Ez dakit zenbat diru eta ordu urtu den A ereduak ikaslea euskalduntzen ote duen ala ez aztertzen. Eta oraindik bizirik dago, osasun onean, gainera.

Hezkuntza formalean ikasleak lortzen duen ezagutza multzoa hiru mezu sistemaren bidez burutzen da. Sistema hori curriculumak, pedagogiak eta ebaluazioak osatzen dute. Lehenengoak balioko ezagutza gisa hartzen dena defini-



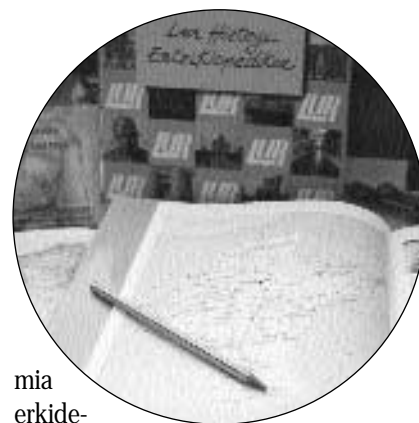
tzen du, zein eduki eman, alegia; bigarrenak, baliozko transmisio gisa ontzat hartzen dena, irakatsi beharrekoa nola irakatsi, alegia; hirugarrenak irakaslearentzat baliozko ezagutza gisa hartzen dena, ikasleak jakin beharrekoa badakien nola erabaki, alegia. Hiru elementu horiek osatzen dute, bada, "hezkuntza kodea" eta horien arabera egiten da eza-gutzaren sailkapena eta kokapena. Sailkapenari dagokion irizpidearen arabera, ikasgaiak, ikasturteak, zikloak, mailak, sareak eta abar nola antolatu erabakitzen da. Kokapenari dagokion irizpidearen arabera jotzen denean, berriz, eskolan sortzen diren elkarrekintza pedagogikoak kontrolatzeko arautegiak finkatzen dira.

Ondorioak? Bat: curriculumaren barrutia ez dagoela kanpotik bakarrik mugatua, hainbat botere gunetatik emanak datozkion lege, dekretu eta arau jakin bidez, alegia, eta baita eskola barrutik ere, eskola antolakuntzaren barruan erazten diren administrazioko barne arauen eta ikastetxeko zein ikasgelako eguneroko funtzionamenduan sortzen diren irakasle eta ikasleen arteko elkarrekintzen bidez, alegia. Bi: curriculumaren kontzeptuan, LOGSEn bezala bere zabaltsunean hartuta, elementu asko sartzen direla, ez edukiak soilik, baita metodoak eta ebaluazioa ere. Nolanahi ere, lehen

esandakoarekin nahasketarik egon ez dadin, esango dizuet ni hemen, batez ere, edukietara mugatuko naizela, curriculum-a Bernstein-ek darabilen zentzuan hartuta. Hiru: aurreko bi horien ondorioz, curriculum-a *totum organicum* gisa ulertzen dudala, ez zati -enborra- estatala balitz bezala, eta beste zati bat -adarrak- autonomikoa, zeinetan, LOGSEn datorenez, sailkapena ehunekoen arabera zehazten baita. Gaurko gure curriculumak horrela funtzionatzen du autonomien estatuan, buru biko gorpuzki bakar gisa, gaien sailkapenean bertako hezkuntza komunitateari dagokion espezifikotasuna behar adina zaindu gabe.

Euskal curriculum-a legeriaren aurrean

Badakizue nola PPK boterea lortu eta berehala, 1996ko urriaren 10ean, Hezkuntza eta Kulturako Esperanza Aguirre andere ministroak esan zuen Espainian Historiaren irakaskuntza aldatu beharra zegoela eduki aldetik, historia unibertsala eta, batez ere, Espainiari buruzkoa batera objektiboa ez omen zelako. Hautsa harrotu zen eta estatu botereak botere autonomikoen esku utzitako ehuneko hori betetzen ote den ikertzeari ekin zion Jaume Bofill fundazioak. Emaizak 2001eko apirilean agertu ziren. Oinarritzat estatu espainoleko hainbat autono-



mia erkidegotan, DBHn

eta Batxilergoan, historia sailean gehien erabiltzen diren testu-liburuak hartuta, ageri da, harrigarri bada ere, estatu argitaletxeek zein lekukoek ehuneko 10 eta 20 bitarteko proportzioan soilik betetzen dutela legeriak finkatuta daukana. Bere ahulezian, Katalunia eta EAE ditugu ehuneko 45 horretara gehien hurbiltzen direnak.

DBHn, Kataluniako autonomia erkidegoan, hemengoa garaiena izanda, % 15,45ekoa da soilik bertako historiari eskaintzen zaiona eta EAEn, berriz, % 10,05ekoa besterik ez, beste autonomia erkidegoetan indizea erdira jaisten den bitartean, % 5,5ekin. Orokorrean, bada, Espainiako historiari eskaintako orrien batez bestekoa oso goitik dago autonomia erkidegoei eskaintzen zaizaren aldean. Batxilergoan, berez, aukera gehiago legoke legerian finkatutako ehunekoak bete ahal izateko, historia unibertsalari buruzkoa ez baita sartu beharrekoa gutxieneko irakasgaietan. Emaizak, ordea, txunditzeko modukoak dira, orokorrean orrien batez bestekoa ehuneko 3,4tik 5 bitartekoa baita. DBHn bezala, ikasmila honetan ere Kataluniak eta EAEn ematen dituzte indizerik garaienak, lehenengoak % 33,8ekin eta bigarrenak % 22,8ekin.

Datu horiek guztiak adierazgarriak dira, testugintzarena osoki orain aipatze-
ra goazen euskal curriculumean sartzen baita. Izan ere, edukiak testu-liburuetan gauzatzen dira.

Euskal curriculumak ba al du muinik? Baiezkoan nagoenez, oinarritzkoenak zein elementu iruditzen zaizkidan zehazten ahaleginduko naiz. Curriculumaren kontzeptua orokorra da diskurtso pedagogikoan, estatu bakoitzak bere hezkuntza sistema nazionalaren barruan osota-





G A I A

Euskal curriculumari oskola kentzen

G

sunaren ikuspegitik antolatu ohi duena. Honela, estatu bateko zein besteko hezkuntza sistemetan indarrean dauden curriculumak konparatzean –adibidez, Frantziakoak eta Espainiakoak–, jakin dezakegu zertan datozen batera eta zertan ez. Guk hemen LOGSEK finkaturik daukan curriculumari –funtsean espainolari– “euskal” adjektibo ezartzen diogunean, ordea, ez dakigu zer adierazi nahi dugun, edo auzo-estatu etako legerietan araututa datozen curriculumaren zati bat den soilki, ala garbiki, oraindik ez den arren, bere osotasunean euskalduna izatea duen helburu. Lehen kasuan curriculumaren euskal dimentsioaz arituko ginateke, bigarren kasuan, aldiz, soilki euskal curriculumaz. Komeni da puntu hori argitzea, ez baitago batere garbi. Bigarren ikuspegiak, jakina, euskal hezkuntza sistema nazionalaren erakuntzan pentsatzera eramango gintuzke; lehenengoak, berriz, orain dauka gunari eustera.

Euskalduntasuna

Nire ustez, euskal curriculumak, izenburuak berak adierazten duen eduki semantikoa izan dezan, euskararen oinarritua izan beharko luke, curriculum espainola eta frantsesa, adibidez, gaztelanian

eta frantsesean oinarrituta dauden bezala. Baina badirudi, horrela kolpean esanda, izugarrikeria bat esaten ari naizela. Baina barruan ziztaka daramadan zalantza bat agertu gabe ez naiz lasaituko. Galdera hau da: orokorrean euskalgintzaz ari garenean ba al dakigu zein den horren helmuga zehatza, Euskal Herri osoa euskalduntzea edo, zuzenago iruditzen bazaizue, berreuskalduntzea, ala egun euskarak pairatzen duen egoera minorizatuari eustea, Orixek zioen bezala “*ontan irauñ dezan*”, ala, euskara halako epe jakin batera begira Euskal Herriko hiritar guztiek erabiliko duten mintzaira izan dadin, bide eragingarriak ezartzeko borondate politikoa erakutsi eta aplikatzen saiatzea, ala besterik?

Gure belaunaldikoek baino lehenago esana zeukaten, bat, “*euskara gabe ez dela Euskal Herririk*”, eta bi, “*Euskal Herria euskarak salbatuko duela*”. Euzko Gogoa-koek oso gogor eutsi zioten aurpegi biko axioma horri. Noski, garai hartan ere baziren tesi hori onartzen ez zuten nazionalistak, baita euskaltzaleak ere, agian gehienak. Egun ere badiren bezala. Zuek hitza.

Badirudi, batzuentzat, euskalduntze eta alfabetatze kanpainak bultzatzean, euskararen sustapena pribilegiatzen dela eta, administrazioan edo irakaskuntzan aritzeko euskararen ezagutza maila jakin bat eskatzean, erdaldunak obligazioen subjektu pasibo bihurtzen direla. Giza-banakoak beharrezkoa du hizkuntza komunikazio tresna gisa erabili ahal izateko, baina hori zein izan, norberak aukeratu behar du. Eta hizkuntza hori, egoera-

ren edo tokiaren arabera, edozein izan daiteke. Horri “askatasun behartua” deitzen diote. Baina erdaldunak euskara nola aukeratu du gizarte harremanetarako beharrezkoa ez bada? Zergatik egingo du alferrikako esfortzuen inbertsioa gizartetik trukean ezer ez jasotzekotan? Ikasketak egiten ari nintzela, nire herrian bertan –berdin ikastetxean– askotan

**“Curriculumari
“euskal” adjeti-
boa ezartzen dio-
gunean, ordea, ez
dakigu zer adiera-
zi nahi dugun, edo
auzo-estatu etako
legerietan arautu-
ta datozen curri-
culumaren zati
bat den soilki, ala
garbiki, oraindik
ez den arren, bere
osotasunean eus-
kalduna izatea
duen helburu”**

entzuna datorrit gogora: “Euskarak ez dik ezertarako balio, hobe duk erdaraz jardutea”.

Zein hizkuntza ezagutu eta erabili norberaren esku uzten deneko ikuspegi pragmatiko horretan, nik zerbait larririk kausitzen dut. Hasteko, Euskal Herrian erdaldunek beren hautuko hizkuntza ezagutu eta erabiltzeko askatasun osoa daukate. Baina Espainiako estatu lurralde osoan zehar, ezin da ez jakin ez erabili gaztelania, baina ez gehiengoak beste hizkuntzarik ez dakielako soilik, baizik eta, batez ere, legez halaxe behartuta daudelako. Beraz, lehen esandakoaren harian, gizabanakoa edozein hizkuntzaren aurrean aske bada bere aukera egiteko, zer esan behar du gaztelaniaren eza-gutza eta erabilera estatutik ezarria dator-kion euskaldunak, edo katalanak, edo gailegoak? Beharrezkotasunaren eta askatasunaren arteko mugak zeinek fin-katzen ditu, eta zein irizpideren arabera? Hainbeste bider esan da euskaraz ikastea norberari barrutik atera behar zaiola, ez ezerk behartzen duelako, azkenean, guk zozook, ahaztu egiten dugu estatuek xehetasun osoz arautua daukatela hizkuntzen irakaskuntza eta esparru horretan ez dela ezer uzten norberaren esku.

Erdaldunek euskaldunek adina eskubide dute Euskal Herrian hizkuntz politikari buruzko plangintza egiteko orduan. Bai. Baina ez gaitezen inozoak izan eta euskararen egoera zein den kontuan har dezagun. Ez baitut oraingorik, Hizkuntza Politikarako idazkari nagusiak 1989an argitaratutako *Soziolinguistikako Mapa. 1986. Urteko erroldaren arabera Euskal Autonomi Elkarteko azterketa demolinguistikoa* liburutik jasotako datu batzuk emango dizkizuet. Orduan, erdaldun elebakarrak ziren nagusi % 69,91ko indizearekin, honela banatuta: % 85,87 Nafarroan, % 41,33 Iparraldean, % 69 EAEn. Euskaldun elebakarrak, aldiz, % 1 baino ez ziren: guztira, 22.570 lagun. Euskaraz jakitea ala ez jakitea gauza bat da, eta oso bestea jakin eta erabiltzea, eta, azkenik, oso bestea euskarari buruzko jarrera zein den jakitea erdaldun elebakarren kasuan. Erabilera-ri dagokionez, ikertuta dago hizkuntza

minorizatua beti galtzen ateratzen dela gizarteko harremanetan, euskararekin gertatzen den bezala, aski baita taldean batek ez jakitea beste guztiak erdarara eramateko. SEI elkar-tearen azken datuek diotenez, euskararen erabilerak, hurrenez hurren, Gipuzkoan eta Bizkaian soilik egin du gora % 30 eta 11, baina behera Araban eta Iparraldeko hiru lurraldeetan % 3 eta % 6rekin, Nafarroa Garaian mantendu egin da ozta-ozta % 7rekin. Oztupo bakarra babes instituzionalik eza ote da? Baliteke arazorik nagusienetako bat halaxe izatea. Nolanahi ere, horren zergatiak aztertzen hasteko unea ez bada ere, ikusia dago ezagutza soilak ez duela bermatzen erabilera. Eta erabiltzen ez denak ez du existentziarik gizartean.

Beraz, euskararen berreskurapena borondatearen magal epelean utzi behar bada, ez da kontsolatzekoa aurrean daukagun panorama erdaldunen jarrerak azken 16 urte hauetan asko aldatu ez bada bederen. Orduan % 48 ziren euskararekiko inolako interesik agertzen ez zutenak eta % 25 euskararen kontrako jarrera agertzen zutenak. Erdaldunen borondatea nolakoa den ikusi eta gero, bistan da

**“Serioski
auzitan jarri
beharrekoa,
bada, elebitasu-
naren filosofia
bera da, bi hiz-
kuntza modu
orekatu batez
-batak bestea
zapaldu gabe,
alegia-erabiliz
bizi den herririk
ez baita ematen”**

hizkuntz politikarako plangintza horien esku uzteak likidazioa ekarriko lukeela. Ikusi besterik ez dago Nafarroako gobernuarekin gertatzen ari dena. Euskararena ez omen da politizatu behar. Baina politizatu daukate.

Batez ere EAeko hezkuntza elebidunean lortu diren emaitzak goraki kantatzen hasita gaude. Datorren ikasturteari buruz (2002-2003), haurren % 95 omen dira beren aurrematrikula B eta D erduetan egin dutenak. Datu horrek erakusten duenez, hezkuntza elebidunean aurrerapausorik eman da. Hemen Eskolaurreko indizeak ematen dira eta, gura-soengandik datorren eske soziala islatzen duten aldetik, datu horiek arras positiboak ditugu.

Baina **euskaraz eskolatzeari dago-kionez**, kontuan hartu behar dena da, ez dela hainbeste zenbat ikasle hasten diren euskal lerroetan, baizik eta, batez ere, lehenik, EEPko legeak dakarrenez, beren derrigorrezko ikasketak bukatzean zenbaterik lortzen duten bi hizkuntza ofizialak praktikan ezagutzea, eta bigarrenik, selektibitate probak zenbaterik egiten dituzten euskaraz. Lehen puntuari dago-kionez, daturik ez dut. Bigarren puntuari buruz, 1997-1998ko ikasturtean, EAEn % 31 inskribatu ziren selektibitateko probak euskaraz egitera. Orduan aurreikusita zegoenaren kontra, ordea, komunikabideetan irakurri berriak gara 2002-2003ko selektibitate probetara Hego Euskal Herriko 11.000 ikasle aurkeztu direla eta horietatik % 65ek selektibitateko azterketak euskaraz egin dituela EAEn, eta Nafarroan, berriz, % 21ek. Datu horien aurrean, aitortu beharra dago aldaketa izugarria gertatu dela azken bost urte hauetan euskarazko irakaskuntzaren alde. Besterik da, hala ere, euskarazko lerrokoen eskeari zer-nolako erantzuna ematen dioten Hegoaldeko unibertsitate publikoek zein pribatuak. EHUn, 1997-98ko ikasturtean adibidez, % 31ko eskeari % 21eko eskaintzarekin erantzun zitzaion. Eta datorren ikasturte honetan, zer?

Bestalde, ikasleetatik irakasleetara etortzen bagara, HP1 eta HP2 tituluak zeuzkaten irakasleak, 1997-98ko ikastur-

tean, guztira % 69 ziren eta orain, berriz, lautik hiru euskaldunak omen dira, % 75, alegia. Bost urteren buruan, 6 puntu gehiago. Hemen kontua da, berriro diot, HP1 dutenak zein neurritan dauden gai-tuak irakaskuntza euskaraz emateko. Noski, gogoeta horietan ez dira sartzen Ikastolen jatorrikoak ez diren eskola pribatuak.

Euskal gizartea euskalduntzeari buruz, bada, punturik ohargarrienak ondoko hauek iruditzen zaizkit: bat, ez dagoela orekarik euskara ezagutzen eta erabiltzen dutenen artean. Erabiltzaileak gaur egun, Euskal Herria bere osotasunean hartuta, % 11,4 besterik ez dira, baldin SEIren neurketa zuzena bada; bi, gehien euskaldundu den gizarte sektorea irakaskuntzako dela, nahiz eta galderak egin daitezkeen hazkunde horren nolakotasunaz; hiru, erabilerari dagokionez, ez dagoela harreman koherenterik eskola komunitatearen eta bizitza publikoaren artean edo, bestela esanda, euskara ez dela gizarteratzen ezagutza mailaren arabera. Nik hemendik ateratzen dudana ondorioa da, azken batean, elebitasunean oinarritutako hizkuntz politikak eragindako desorekaren isla besterik ez dela hori guztia eta, gauden diglosi egoeran, hizkuntza batek besteari lurra jaten diola eguneroko bizitza publikoan, gure kasuan erdarek –gaztelaniak eta frantsesak– euskarari. Serioski auzitan jarri beharrekoa, bada, elebitasunaren filosofia bera da, bi hizkuntza modu orekatu batez –batak bestea zapaldu gabe, alegia– erabiliz bizi den herririk ez baitago. Esana daukagu elebitasuna estatuturik gabeko nazioetan aplikatu ohi den hizkuntz politika dela.

Eta eleaniztasunaz zer esan dezakegu elebitasunaren politika ezarria den gure herri honetan? Gure etorkizuna Europa Batuan erabakiko den une honetan, hizkuntza gutxiuen hizkuntz politikaz arduratzen direnek elebitasunetik eleaniztasunera pasatzeko garaia iritsi dela uste dute. EAEn 16 urte bitarteko eskolatzean hiru edo lau hizkuntzaren irakaskuntza ziurtatzeko asmoak jadanik bideratuta dauzka hezkuntza kontseilari-tzak. Egitez, ingelesari dagokionez, gaur

G A I A

Euskal curriculumari oskola kentzen

G

egun % 80 dira 4 urterekin hasita ikasten ari direnak. Bada eleaniztasunean elebitasuna gainditzeko bidea ikusten duenik ere. Ignasi-Aureli Argemik, CIEMENeko zuzendari katalanak zioenez, elebidunak izateari utzi eta eleaniztunak izatera iritsiko garen unean salbatuko omen dira gure hizkuntzak. Ez dakit zuzen zer esan nahiko zuen komunikabideetan hori esatean. Pentsa nezake esan nahiko zuela estatua, nazionala ez den beste hizkuntzen ofizialtasuna aldarrikatzen den neurrian elebiduna dela. Legez, izan, hala izango da, baina egitez, izan estatu-hiritar gehienak elebakarrak dira, Espainian bezala Frantzian, Erresuma Batuan bezala Italian. Europako estatu gehienetan, guztietan ez esatearren, estatu-hiritar gehien-gehienak, goi mailan eskolatuak eta intelektualak kenduta, monoglota hutsak dira, hots, hizkuntza batez baliatzen dira gizarte harremanetarako. Elebitasunaren eredutzat jotzen den Suitzian bertan, frantsesak frantsesez eta alemanek alemanez egiten dute.

Nik ere eleaniztun izateari abantaila

guztiak ikusten dizkiot, beste kulturekin harremanetan jartzeko bideak irekitzen zaizkigun aldetik. Eleaniztasunean heztea aberasgarri izan dakigukeela uste dut, menpeko hizkuntzaren kaltetan ez doan heinean. Zentzu horretan, eleaniztasunaren aldeko erronkak gorestekoak dira, asmo bezala, baina galdetzekoa da erronka horiekin nora goazen, alde aurretik batere ziurtatu gabe baldin badaukagu gure hizkuntzaren oraina eta geroa, euskara gure gizartearen bihotz-bihotzean txertatzeko gauza ez bagara, gaztelaniak eta frantsesak orain arte bezala gure lurralde osoan zehar hizkuntza nagusi eta indartsuenak izanez segitzen badute, eleaniztasunak beste hizkuntzak –euskara barne– lardaskatzeko soilik balio baldin badu. Ama hizkuntza euskara duen ikasleari, elebidun aktiboan den aldetik, beste hirugarren edo laugarren hizkuntza bat ikasi eta horien erabiltzaile pasibo izateko ez diot aparteko zailtasunik ikusten. Handiagoa suposatuko luke etxetik elebakar erdalduna izan eta euskarazko irakaskuntzan –D



ereduan, alegia- osoki murgilduta ez da goen ikasleriaren kasuan, sektore horri bere ahaleginean plus bat gehiago egitea eskatzen baitzaio eta horrek ekar lezake ikasle horiek, praktikan, egiazko ez elebidun ez eleaniztun, baizik elebakar izanezsegitzeko arriskua. Nolanahi ere, hori guztia esperientziak erakutsiko du.

Esanak esan, badu garrantzirik, Euro-para begira, gure belaualdi berria elea-niztasunean eskolatzeko ahaleginean bide ausartak irekitzen saiatzeak, beste-rik ez bada arrazoi soilki utilitaristengatik. Baina hori guztia baino lehenagokoa dela uste dut -diskurtso pedagogikoan arrazoi utilitaristen gainetik etikoek egon beharko luketelako diot hau-, Euskal Herriaren hizkuntza nazionala den euskararen gizarte bitzta ziurtatzea eta hilibiziko zeregin horretan hezkuntza sistema, beronek hizkuntzen irakaskuntzan duen eragin erabakigarriagatik, egile eta eragile nagusi izatea. Maila honetan gizarte zibilak erantzukizun etiko osoa eskatu beharko lioke botere publikoari, estatalari zein autonomikoari. Gauregun gauden egoera soziolinguistikoan egonda, Euskal Herriak Euro-para begira daukan egitekorik larrien eta zailena, bere hizkuntza eta bere kultura sendotu eta ziurtatzea da, horiexek baititu nortasuna ematen diotenak eta horiek gabe, beste mailetan gizarte arras aurreratua izan arren, Europako herririk zaharrena izate-ari datzekion zantzu prehistoriko eta historikoak galduko bailituzke. Beraz, lehenik ziurta dezagun etxeko altxorrik behinen eta handiena, eta gero aberastu-ko dugu etxekoa kanpokoa hartuz.

Euskara eta euskal kultura

EEPko legerian, 5. artikuluan, hauxe dator xede gisa aldarrikatua: *“Euskal Herriko kide direnez ikasleek duten kultura-nortasuna mamitzen laguntzea, ikasleak beren geografiazko, gizarte-ekonomiazko eta kulturazko inguru-nean errotzea bultzatuz”.*

“Kultura-nortasuna” delako hori zer den zehaztea eta horren edukiak curricu-lumean esplizitatzea da zailena. Euskal literaturaz ari garenean, esate baterako, badakigu zertaz ari garen. Euskaraz ida-

tzitakoa bakarrik da euskal literatura. Eta duela gutxi arte, euskaraz idatzitako oro-ri euskal literatura deitu izan zaio, zentzu hertsian hala izan gabe. Izan ere, 1512-1992ko epealdian, literaturaren sailari dagokiona, % 20,74 besterik ez da izan. Baldin kontuan hartzen bada 1999ko liburugintza, % 19,3 da giza eta gizarte zientziei dagokiena eta % 2,8 zientzia tek-nologikoei. Beraz, euskarazko produkzioan gero eta indar handiagoa hartzen ari den prosa akademikoa, adibidez, non kokatzen da euskal curriculumean?

Zailtasunak areagotu egiten dira gal-dera euskal kulturaren gainean egiten dugunean. Puntu honi buruz, erantzune-tan desadostasunak gainezkatzen gaitu eta, azkenean, ia ezinezkoa gertatzen da ondorio adostu batera iritea. “Euskal” edo “eusko” aurrizkiak zer barne hartzen duen mugatzeak ematen ditu lanak. Eta ez nolana hikoak, Euskal Herrian erdaraz egiten eta idatzitako kultura ugaria hortxe baitago, non kokatu ez dakigula, kasu ba-tzuetan gure herri nortasunaren kontra egina izan dena eta beste batzuetan, be-rriz, alde. Latinez, arabieraz, hebraieraz, okzitaniaraz, gaztelaniaraz eta frantsesez idatzi dutenak euskal kulturaren sailean sartzekoak al dira? Azken batean, zerk egiten du egiazki “erdal” produkzioa de-na “euskal” gisa har dezagun? Bertakoa izateak? Euskal kulturari buruzko gaiak erabiltzeak? Euskara eta euskal kultura-ren aldeko ideologia edo sentimendua izateak? Euskaraz jakin bakarrik ez,

baizik -bereziki, idazlanetan- erabil-tzeak? Elebitasunaren kasuan bezala, menpeko kulturadunak izateak, ambi-guotasunaren zulo ilunean sarrarazten gaitu. Gauregun, estatuak beren kultura nazionala egituraturik dutenez geroztik, ez da maila horretan nahasketarik sor-tzen. Kulturaz ari direnean, badakite frantsesek zertaz ari diren, berdin espai-nolek edo alemanek ere. Ez dizute kultu-ra espainola eta frantsesa nahastuko, ezta alemana eta ingelesa. Estatu ordezkari-ek Europa Batuan beren hizkuntza naziona-la aldarrikatzen dute eta, horrekin batera, beren kultura nazionala. Hizkuntza bera da hor lehen muga, eta gero gerokoak. Zergatik ez da aplikatzen irizpide bera estaturik gabeko nazioetan? Beude hor galderak, lehen ere egin izan direnak, baina inoiz erantzun zindorik eman ez zaienak.

Bestalde, “euskal” zorionekoaren inguruko arazoak aski ez izanik, “kultu-ra” kontzeptuaren inguruan ere bada nahasterik. Segun eta nondik begiratuta hurbiltzen gataizkion, ikuspegi gehien-bat soziologikotik ala hertsiki antropolo-gikotik, irakurketa dinamikoagoa ala estatikoagoa egin daiteke. Nolanahi ere, azpimarratu nahi nuke, kultura gizarte baldintza berrien arabera historian zehar bere edukia aldatuz datorren kontzeptua izanik ere, haren baitan badela beti badi-rauen elementuren bat, sustraizkoa edo substantziazkoa deitzen zaiona, zeina-ren gainean gertatzen baitira kontingen-



tzia historikoak. Hori, batez ere, euskal etnikotasunari esentzialismo usaina hartzen dioten postmodernista batzuegan pentsatuz diot, horientzat erreal, egiazkoa den bakarra kontingentea, historikoa dena baita. Duela bi mendeko euskal komunitatearen izate soziologikoa eta gaurkoarena ez direla berdintzeak? Horixe ezetz, ez baitira alferrik pasa hainbeste urte gizarteko elkarrekin-tzen ondorioak euskal gizarte anitzaren ispiluan ager ez daitezen. Baina kultur nortasunak sustrai baten gainean eraikitzen dira. Kontingentziak nonbait gertatzen dira, zerbaiten baitan, ez linboan.

Nolakoa den kulturak hizkuntzarekin duen zerikusia? Galdera horrek ere badu bere bihurria. Antropologia klasikoan, Tylor-en definizioaz geroztik, kulturaren kontzeptua hainbat elementuz osatutako multzoa dela esan izan da eta elementu horietako bat, hain zuzen, hizkuntza dela, askorentzat oinarritzkoena. Jose Migel Barandiaranentzat, adibidez, kultura, izan, gizakiak bizitzak planteatu izan dizkion oinarritzko arazoei emandako irtenbide edo erantzunen multzoa da eta multzo hori, euskal kultura zaharrari dagokionez, ondoko kategoria hauek osatzen dute: mantenuak eta biziari eusteak, jakintzak eta teknikak, gizarteak –hemen etxea eta auzoa sartuz–, hizkuntzak, arteak eta erlijioak. Elementu horien artean, berak dioenez, hizkuntzarena da garrantzitsuen, baina ez bakarra.

Orokorrean esan dezakeguna da, batetik, kulturaren baitan sartzen direla nola hizkuntza hala pentsamendua eta, bestetik, hizkuntzak kulturarekin eta pentsamendurekin harreman hertsiki dituela. Elkarren arteko mugak non dauden finkatzea, ordea, oso zaila da. Zein neurritan ez dakigu, baina badirudi hizkuntzak baduela eraginik kultur adierazpenetan eta pentsamenduaren nola koan. Baliteke euskal antropologia klasikoak euskal kulturaz agertutako ikuspegia, honek gehienbat nekazaritzarekin lotutako gizartean oinarritutako kultur ekarria islatzen duen aldetik, berritu beharra izatea, azken bi mendeotan Euskal Herriak sekulako eraldakuntza ezagutu

G A I A

Euskal curriculumari oskolar kentzen

G

baitu, ez soilik maila soziopolitiko eta ekonomikoan, baita demografiko eta ideologikoan ere. Eta eraldakuntza horiek, ondorioz, euskal kulturaren baitan mundu sinbolikoen esparrua zabaltzea eta erreferente berriez hornitzea ekarri dute. Horregatik, euskal kultura espezifikotzat har daitezkeen elementu berri horiek zein diren identifikatu, tipifikatu eta sailkatzea, zaila izateaz aparte, arrisksua ere bada, egiteko hori maila teorikoan oraindik ere behar adina aztertu gabe baitago. Lehen errazago zen euskal kultura edukiz janztea: ohiturak, azturak, sinesteak, folklorea, instituzioak, jantziak, gastronomia, jaiak, herri-kirolak eta abar. Baina orain, kultur mestizaia handituz doan honetan, nortasun sistemen eraikuntza-eginkizuna gero eta konplexuagoa gertatzen ari da giza eta gizarte zientzietan.

Zalantzarik gabe, berritu beharra dago euskal kulturaren edukia, gaurkotu beharra, egungo gizarte hiritartu, industrializatu eta sekularituaren zantzuak oro jasoko dituen izan behar du. Zeren kultura zerbait bada, dinamika da, ekina, lehengoaren gain eraberrituz doana; inoiz ez oroitzapen kolektiboaren sunsi-pena dakarrena, baina bai bere herri nortasun espezifikuari –desberdintasun etnikoaren marka bereizleari– eutsiz dirauen sustrai komun baten gainean eraldatuz, nahastuz, gurutzatuz datorren zerbait. Biziki interesgarria izango litzateke mestizaiaren prozesu horretan zer eta zenbat izan den bertakotua eta, halaber, zer eta zenbat den kanpokoek bertakoa ordezkatu dutena jakin eta baloratzea.

Hori argitzen saiatu ordez, egun kultur aniztasunaren aurrean aurkitzen

garela konstatatze hutsarekin konformatu gara. Balio duten bakarrak, konstatazio kuantitatiboak dira, ez kultur gertakarien prozesuak. Horrela eraiki da, intelektualen sektore jakin batean, kultur aniztasunaren aldeko diskurtsoa, asko laburtuz, hauxe dioena: hots, erdaraz egindako kultura, baldin hemen egina bada, euskal kultura dela, euskaraz egindakoaren parekoa. Beraz, euskarak ez dauka erdaren lekua zertan hartu eta, ondorioz, ezta ere egun horietako bakoitzak, gaztelaniak zein frantsesak, daukan bizi indarra murriztu. Kultur aniztasunak, aukera politikoetan bezala, hizkuntzaren ere aniztasuna eskatzen du, aspaldi-aspalditik hizkuntza horiek euskara bezain bertakoak izan baitira bertako hiritarren ahozko eta idatzizko tradizioan. Gaur egun, noski, gehiengo egoeran daude. Horientzat, beren jatorrizko hizkuntza –euskara– galdua duten lurraldeetan hura berreskuratzen ahalegintzeak ez du zentzurik, ezarpen ekintza bat besterik ez litzateke izango eta. Horrelako arudioak irakurtzean, tupustean Tuterako Argia ikastola datorkit gogora, edo Oiongoa, edo Lizarrakoa.

Lurraldetasuna

Aspaldion, hirigintza eta industria-gintzaren ondorioz, galdua baitzen lekuko komunitatearen erreferentzia, berriro –eta, bereziki, globalizazioaren globoa puztuz doan honetan–, indartuz etorri da bere oinarri soziala lekuko komunitatean duen mugimendu komunalista, bere nortasuna, hain zuzen, bere lurraldean aurkitzen duena. Jendeak harremanak bere inguruan, bere auzokoekin, bere herrian izaten ditu, hor eraikitzen ditu

bere harreman sareak eta, azken batean, hor gizarteratzen da. Lurralde nortasuna deitzen zaiona, bada, lekuko komunitatearen erreferentzian definitzen da, komunitate hori etnikoa edo bestelakoa izanda ere. Lokalismo giroan bizi denak ez baitu bere nortasuna indibidualizazio eta atomizazio sozialaren uretan itoa ikusi nahi, lurralde erakundeetan elkartzeraz jotzen du eta, kasu askotan, talde horietan kultur nortasun berezia sortzen da, komunala deitzen zaiona. Nortasun mota hori, noski, anitza da, modu askotara adierazita agertuko da: nire auzoa, nire komunitatea, nire herria, nire eskola, nire zuhaitza, nire ibaia, nire hondartza, nire mendia, nire ingurua. Mugimendu komunalista horrek badu zerikusia, zuzena ez bada ere, ekologismoarekin eta etnonazionalismoarekin, biak –ez zentzu berean baina–, lurraldean oinarritzen direlako, lehena espazio-kontrolaren defentsan eta bigarrena bertan bizi den komunitate etniko baten defentsan.

Lurraldearen kontzeptua, beraz, oinarritzko elementua da herri baten nortasun kolektiboaren eraikuntzarako. Gure kasuan, gainera, modu berezi batez dugu garrantzitsu eta oinarritzkoa, aspaldiko garaietatik, Harri Aroaz geroztik, ingurune geografiko berean kokatuta egon baita Euskal Herria. Gaur egun, Aro Modernoaz geroztik, lurraldearen mugaketa estatuek hipotekaturik badaukate ere, oroitarazi behar da, komunitate etniko baten lurralde-batasuna, nazio nortasunaren elementurik oinarritzkoenetako bat den aldetik, bertakoak beren etxean arrotzak edo bahituak sentitzea edo izatea meneratze egoera baten ondorio dela. Historiaurreko kokaleku izateari, besterik ez bada ere kultur ondareari zor zaion errespetuagatik, politikan ematen zaion baino garrantzi handiagoa eman beharko litzaioke. Euskal Herria bi estatutan eta hiru administrazioetan zatituta ikustea, erabat puskatuta eta beren nortasun kolektiboak batera ezin bilduz, hain zuzen ere, estatu botereek halaxe edukitzea erabaki dutelako eta lekukoek egoera horri aurre egiteko gauza ez direlako edo helburuetan ados ez datozelako, horrelako paisaia birindua begiztatu beha-

rrak munstrokeria politiko eta kultural ezinitsusiago baten aurrean jartzen gaitu.

Lurraldetasunak, hertsiki curriculumari dagokionez, irakurketa bat baino gehiago ditu. Hiru bederen aipatu nahiko nituzke.

Euskal diasporaren dimentsioa

Demografikoarekin hasiko natzazue. Euskal Herriak, industriagintzaren unerik bizienean, immigrazio masa handia hartu zuen bezala, aurreko mendeetan, artean kostaldean eta mendialdean pobrezia nagusi zenean, nonbait bizi egin behar eta, Atlantikoa zeharkatzeari eman zion hainbatek eta hainbatek eta geroztik diasporaren orubea zabalduz etorri da kontinente guztietan zehar. Egun diaspora osatzen dutenen kopurua askoz garaia goa da bertakoena baino: bost milioitik gorakoa omen. Datua da migrazio mugimenduak euskal lurraldean bi joera ezagutu dituela, kanporakoa eta barrurakoa, eta fenomeno horietako bakoitzak bere ondorio bereziak ekarri dituela: hots, euskal emigrazioak diasporan bere euskal komunitateak sortu eta gorpuztu dituenean, estatu hartzailean integratuta sortu dituela; erdal immigrazioak, aldiz, bere erroak euskal lurraldean botazituenean, ezezela herri hartzailearen ez kulturaren, ez hizkuntzaren eta ez pentsamenduan integratu, agian beharrik sentitu ez zuelako, estatu berekoak izanda, ez baitzen kanpokoa sentitzen, Palentziakoa Madrilen, edo Salamankoa Sevillan sentituko ez litzatekeen moduan. Diferentzia handia da, zeren euskal komunitate diasporikoaren kasuan, beti eta nonahi, estatuak baitaude; euskal immigrazioaren kasuan, berriz, estaturik gabeko nazio bat da estatu espainoletik datorrena hartzen duena. Alde handia! Gurean integrazioaz hitz egitean, kontuz-kontuz hitz egin behar da, kontzeptu horrek asimilazioarekin konnotazio indartsuak izan ohi baititu eta gurean ere bai, zenbait leku eta garaitan.

Baina euskal curriculumaz ari garenean, euskal nortasunarena ere inplizituki barruan sartzen baita, berrikitan esan da, euskal jatorriko gehienak Euskal

Herrikan bizi izanda, hala ere ez direla aintzakotzat hartzen nortasun diasporikoak, euskalduntasunaren zigilua euskal lurraldean bizi denari egotzen omen zaiolako. Ez dakit nork ukatu izan duen diasporako euskal jatorrikoen nortasuna, “nortasun diasporikoa” deitzen diotena. Bertakoena bezain jatorra dela onartu ezinik ere ez dago. Bertakoen eta kanpokoen arteko oposizioa gainditu beharrekoa dela gaineratuko nuke, baldin horrelakorik gertatu izan bada. Areago oraindik. Gurea bezalako herri txiki batean diasporaren errealitatea hain handia denez, iruditzen zait, errealitate hori gero eta gehiago ezagutuz goazen heinean, gero eta leku gehiago eman beharko litzaiokeela euskal curriculumaren barruan, testuliburuetan hari buruzko daturik jakingarrienak emanez. Hori esanda, ez zait iruditzen, hala ere, bertakoen eta kanpokoen nortasun erreferentzia sinbolikoak, bere jatortasun osoaren barruan, izaera berekoak direnik. Eta hori esatean, noski, ez dut ezartzen ez ein hierarkizazio mailarik, desberdintasunaren markarena izan ezik. Eta desberdintasun hori, besteak beste, bertakoen nortasuna lurraldeari atxikiak egoteak ematen dio, diasporikoari hangoak edo haragoak izateak ematen dion bezala. Eta komunitate etniko batek bere lurraldea izatea eta bertakoek harekin identifikatua sentitzea hain da garrantzitsua, hain da sakona, ezen lotura fisiko hori gabe –norberaren lurraldearen kontzientzia galduz gero, alegia–, bertakoak kanpoan inongoak sentituko bailirateke, noizbaiteko kosmopolitak bezala, atzoko internazionalistak bezala, oraingo transnazionalistak bezala. Ikuspegi horrek asko du naziorik gabeko estatalisten ukitu teorikotik.

Onartezina iruditzen zaidana, ordea, sistemaz han eta hemen errepikatzen den baieztapen hau da: hots, bertakoek beren herriaz daukaten ikuspegia, beren lurraldeari atxikirik daudelako, hain zuzen, zaharkitua, estatikoa, finkoa eta esentzializatua dela; diasporikoena, aldiz, atzerriratuen jatorrikoak kokaleku askotan bizi direlako eta kultur mota askorekin ukipen harremanetan, alda-

korra dela, dinamikoa, nahasia eta, horregatik, baita aberatsagoa ere. Lehen ikuspegiatzerakoi hori, hortestuan esplizituki esaten ez bada ere, orokorrean euskal nazionalismoari leporatzen zaio. Eta bigarrena, zeini? Agian, nazioz gaindikoa ikuspegi postmodernista, transkultural eta globalizatuari? Baina honen mundu errealak non du bere lurzorua? Inon ez ala nonbait bai?

Etnonazionalismoaren funtsa

Demografiatik gatozen etnonazionalismora. Litekeena da, herrigintzari buruzko diskurtsoak eraiki izan direnean –batez ere, literatura politikoan–, erreferentzia puntu nagusia Frantzia eta Espainiako estatuen peko Euskal Herri geografikoa izatea, hementxe Pirinioen bi aldetan otzan-otzan finkatuta dagoena. Segidan esango dut, baldin hala ez balitz, hala izan beharko lukeela. Honen arrazoa da, Euskal Herriak, batasun politiko iraunkorrik izatea lortu ez duen arren, beti izan duela herri berbera izatearen kontzientzia, eta batasun hori elementu kultural eta linguistikoaren inguruan gauzatu izan dela eta egun, herri gisa bere osotasunean eraikitzeko, ezinbestekoa dela lurralde batasuna, lurraldea, lehen esan dugunez, herri nortasunaren elementu osagarria delako. Horregatik, guztiz garrantzitsua da, euskal curriculumaz jardutean, Euskal Herri etnikoaren irudikapen grafikoetan lurralde osotasunarena arretaz zaintzea eta maila honetan, arrazoi administratibo eta juridikoez gaindi, arrazoi akademikoen argitan jokatzea. Euskal Herri etnikoa, nahiz eta politikoki zatituta egon, kultur errealitate jakin bat da, Historiaurretik hasi eta gaur arte bere eduki zehatza duena eta, alderdikeria guztien gainetik, euskal curriculumaren antolaketan aintzakotzat hartu beharko litzatekeena. Zoritxarrez, maila honetan, azken azterketek erakusten dutenez, estatu ikuspegia nagusitzen ari da, Euskal Herri zatituarena, alegia. Eta zatiketarena estaltzeko, kultura turistikoa indartu da, errazago saltzen dena, euskal curriculumean gastronomia, paisaiaren ederra, folklorea eta horrelakoak lan-



duz. Iparraldean bezalatsu. Hori da Oinarrizko Hezkuntzako testuliburuek erakusten dutena.

Benetan sintomatikoa da aro autonomikoan gertatuz datorrena, gerra aurrean eta frankismo garaian ez bezala, azken hamarkada hauetan marka estatala goraka etorri baita bertako kultur erreferenteen kaltetan. Sos bat da zuontzat, irakasleok.

Lurraldearen irizpidea

Azkenik, lurraldetasunak badu zerikusi zuzenik gogoeta soziolinguistikoari dagokion hizkuntz plangintzarekin, zinetan hizkuntza baten berreskurapena nola antolatu behar den aztertzen baita. Beste herrialde eleaniztunetan indarrean egon diren ereduak kontuan hartuta, pertsona irizpidearen ondoan, lurralde irizpidearena agertzen da. Ez da aski euskalduntasunaren atributua maila pertsonalean planteatzea, dena norbere borondatearen gain utziz. Aitzitik, hizkuntz plangintzan, lekuan lekuko aterabide egokien arabera, nola irizpide pertsonala hala lurralde irizpidea erabili ahal izateko bideek irekita egon beharko lukete edozein gizarte demokratikotan. Tuterak, edo Bilbok, edo Gasteizek, adi-

bidez, Orexak, Zeanurik edo Leitzak hainbat eskubide daukate euskaldunak izateko, edo izateko bidean jartzeko. Gutxieneko eskubide indibidual eta kolektiboak ez daude bermatuak egungo legerian, ezta EAEn ere. Auzo-estatuek, bai, beren hizkuntza nazionalaren beharrezkotasuna finkaturik daukate; Hegoaldeko botere autonomikoetan, EAEn irizpide pertsonala da gidari, ikasi ala ez norberaren esku uzten da; Nafarroan, oraindik okerrago, euskarari lurralde jakinak esleitzen zaizkio; Iparraldean, oraindik ere okerrago, euskarak ofizialtasunik ez du. Euskararen arazoa, botere gune desberdinetan, berdin gizarte-bizitzako maila gorenekoetan, nola administratiboetan hala komunikabideetan, ghattismoaren ilunpean sartuta dago.

Akatsak zuzentzen

Iruñean 2002ko martxoaren 9an “Ingelesa Nafarroako Haur eta Lehen Hezkuntzan ezartzearen gaineko jardunaldia” egin zen eta HIK HASIko 69. zenbakiko “Ingelesaren ezarpen goiztiarra eztabaidagai” gaian eman genuen jardunaldi horren berri. Antolatzaileak eta beraiek luzatu ziguten dossier osoa izan genuen informazio iturri, eta bertan jasotzen ziren hainbat adituren ekarpenak argitaratu genituen. Gaizkiulertu batengatik Edorta Aldasoro eta Esther Mugertzaren iritzi gisa agertu ziren parte-hartzaileek jardunaldiaren barnean hausnarketa egiteko erabili zituzten hainbat kontzeptu. Aipatu biek ez zuten jardunaldian parte hartu ezta bertan inongo iritzirik eman ere. Oker hori zuzentzearekin batera barkamenak eskatzen dizkiegu kaltetuei.

G A I A
Euskal curriculumari
oskola kentzen

G

Maite Garaigordobil

EHUko Psikologia Fakultateko
irakaslea



Egindako ebaluazioetan ikusi
dugu jolas kooperatiboak
lantzeak eragin positiboa duela
alderdi sozialean, emozionalean
eta kognitiboan



Maite

Garaigordobil



Hori da jolas kooperatiboen funtsa; laguntza ematea eta jasotzea taldeko helburu komunetara iristeko. Komunikazioa, kohesioa eta konfiantza bultzatzen dituzten jolasak dira eta oinarrian duten ideia da elkar onartzea, laguntzea eta gauzak partekatzea elkarrekin jolastuz eta sortuz

EHuko Psikologia Fakultatean 20 urte daramatza irakasle lanetan Maite Garaigordobilek eta beste hainbeste jolas kooperatiboen munduan murgildurik. 1992. urtean aurkeztu zuen gai horren inguruko doktorego tesia eta bi urte beranduago EHUk doktorego tesiei ematen dien sari berezia jaso zuen bere lanak izan zuen eragin sozialagatik eta zabalpenagatik. Geroztik somenezko jolas kooperatiboak garatzeko hainbat programa landu ditu eta horiek ere sariak eta aipamenak jaso dituzte: 8-10 urteko haurrentzako programak Hezkuntza eta Kultura Ministeritzak ematen duen Ikerketa eta Berrikuntza Pedagogikoko Sari Nazionalako 1. saria jaso zuen eta nerabeen programak 3. saria.

Berak gertutik eta ondo ezagutzen duen mundu hau erakutsi digu Maitek hitzen jolasean murgildurik. Somenezko jolas kooperatiboen ezaugarriak, funtzioak, helburuak, burututako esperientziak eta lortutako emaitzak azaleratu dizkigu.

Zer ulertu behar dugu jolas kooperatiboez hitz egiten dugunean? Zer dira jolas kooperatiboak?

Helburu komuna lortzeko asmoz, ematean eta jasotzean oinarritzen diren jolasak dira. Hori da jolas kooperatiboen funtsa; laguntza ematea eta jasotzea taldeko helburu komunetara iristeko. Komunikazioa, kohesioa eta konfiantza bultzatzen dituzten jolasak dira eta oinarrian duten ideia da elkar onartzea, laguntzea eta gauzak partekatzea elkarrekin jolastuz eta sortuz.

Nik jolas kooperatiboak eta sormen jolasak batu egiten ditut, bi kontzeptuak integratu ditut nire programetan. Hau da, jolas kooperatiboek lankidetzarako beharrezkoak diren harremanak egituratzen dituzte eta pixka bat itxiak dira; sormen jolasak, aldiz, irekiagoak dira, parte-hartzailearen irudimena, egituratzeko modua eta abar sartzeko aukera ematen dute.

Noizkoak dira jolas kooperatiboen lehen erreferentziak?

Nik jasotako lehen erreferentziak 70eko hamarkadakoak dira, Terry Orlick Kanadako Ontario Unibertsitateko irakaslearen lanak, hain zuzen ere. Haurrek, nerabeek eta helduek moduzko kooperatiboan jolastea bultzatu zuen Orlickek.





Denela, normalean kultura batean egiten diren jolasak kultura horren isla izaten dira eta Orlicken aurretik ere jolas kooperatiboen hainbat esperientzia bazeuden; esate baterako, inuiten kulturean, Txinako hainbat herritan, Ameriketako indiar tribuetan eta abar. Hurrek ikusten duten hartara jolasten dute; harreman kooperatiboetan egituraturako helduen gizarte bat ikusten badute, hurrek interakzio egitura horiek erabiliko dituzten euren jolasetan; aldiz, kompetitibitatea ikusten badute, euren artean lehiatuko dira. Beraz, jolas kooperatiboen jatorria bere kideen arteko harremanak kooperatiboak diren gizarteetan koka dezakegu.

Orlicken esperientzia aitzindarietz gain, badira geografikoki gertuagoko beste batzuk ere: Cascón, Bantulá, Martín, Beristain edota SEDUPAZ kolektibokoak. Proposatzen dituzten ekintzen interesa aipagarria da, baina oso gutxitan egituratzen dituzte sistematikoki eta ez dute ebaluatzen hurren garapenean duten eragina.

Nola sartu zinen zu mundu honetan?

80ko harmakadan hasi nintzen hurren jolasak aztertzen. Psikologian lizentziatu berria nintzen eta jolasen mintegi batean parte hartzen nuen. Horrez gain, arazo psikologikoak zituzten hurrekin terapia tresna bezala jolasa erabiltzen zuen terapeuta talde batekin kolaboratzen hasi nintzen. Esperientzia bi horiek jolasen mundu zabalera hurbildu ninduten.

Mundu horretan biltzen eta islatzen da hurren izate osoa eta horrek bete du nire zeregin profesionala azken 20 urteotan.

Urte hauetan zehar jolas kooperatiboen eta sormenezkoen hainbat programa diseinatu ditut Haur, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako neska- mutilentzat programen aplikazio eta ebaluazio metodologiak zehaztuz. Psikologia eta hezkuntzako hainbat profesionali eta ikastetxeetako irakasle eta psikologoei esker programa horiek martxan jarri ahal izan ditugu eta haur zein nerabeen garapenean dituzten eragin positiboak baieztatu ere bai.

Zertarako balio dute jolas kooperatiboak?

Jolas kooperatiboak eta sormenezkoen programek hiru funtzio nagusi dituzte. Lehenengoa prebentzioa da, zeren sozializazio arazoak aurreikus baitaitezke jolasen bitartez. Bigarren funtzioa hurren garapen soziala, emozionala eta sormena bultzatzea da. Eta hirugarren funtzioa terapeutikoa da, garapen arazoak dituzten hurren integrazio sozialari eta oreka emozionalari laguntzen baitiote.

Zehatzago esanda, jolas kooperatiboak hurrei besteak kontuan hartzen erakusten diete, helburu komunak lortzeko laguntza ematen eta jasotzen, besteekin laguntza eta lankidetzaren harremanak edukitzen... Horregatik guztiagatik garapen integrala bultzatzeko erabil daitezke bai hezkuntza formalean eta bai ez formalean, eta baita arazo klinikoak eta terapeutikoak dituzten hurrei laguntzeko ere.

Zein ezaugarri bereizten ditu sormenezko jolas kooperatiboak beste jolasetatik?

Sormenezko jolas kooperatiboak bost ezaugarri dituztela esan daiteke.

1.- Partaidetza: jolas hauetan taldeko guztiek parte hartzen dute, inoiz ez da inor kanporatzen eta ez dago ez irabazlerik ez galtzailerik. Jolasen xe-



dea da helburu komunak lortzen laguntzea, eta horretarako partaide bakoitzak beharrezkoa den zeregin bat du taldearen barruan.

2.- Komunikazioa: jolas guztiek talde barruko komunikazio prozesuak egituratzen dituzte. Hurrek entzun, hitz egin, erabakiak hartu, negoziatu... egin behar dute. Horrek guztiak elkarren arteko komunikazioa (ahozkoa nahiz ez ahozkoa) bultzatzen du, entzuketa aktiboko ohiturak bultzatzen ditu, entzuten eta besteek esaten dutena kontuan hartzen ikasten dute, elkarrizketarako gaitasuna garatzen laguntzen du, komunikazio zirkularra eta bi norabidetakoa sortzen da...

3.- Lankidetzaren: hau izango litzateke elementurik nagusia. Jolasek bultzatzen duten dinamikak parte-hartzaileak elkarri laguntzera bideratzen ditu baldin eta helburu komuna lortu nahi badute. Hau da, denek parte hartzen ez badute ez dute helburua lortzen.

4.- Fikzioa eta sormena: jolas askotan sugea, trenak, kanpaiak "izango bagina bezala" jolasten da. Irudikatu egin behar da eta horregatik elkarre-

Maite

Garaigordobil

E

Jolas kooperatiboen eta sormenezkoen programek hiru funtzio nagusi dituzte. Lehenengoa prebentziosa da, zeren sozializazio arazoak aurreikus baitaitezke jolasen bitartez. Bigarren funtzioa haurren garapen soziala, emozionala eta sormena bultzatzea da. Eta hirugarren funtzioa terapeutikoa da, garapen arazoak dituzten haurren integrazio sozialari eta oreka emozionalari laguntzen baitiote

kin sortzera eta asmatzera bultzatzen dute jolasek.

5.- Dibertsioa: esperientzia horiekin hurrek lagunartean, positiboki eta modu eraikitzailean ondo pasa dezaten nahi da. Jolas horiekin hainbat gauza ikas ditzaten saiatzen gara (laguntza harremanak edukitzen, kooperazio gaitasuna garatzen, enpatia gaitasuna garatzen...), baina baita dibertitzen ere, balio dezatela ondo pasatzeko ere.

Jolas kooperatiboak gelan lantzeko hainbat programa egituratu dituzu. Zertan oinarritzen dira programa horiek?

Jolas kooperatiboen eta sormenezkoen programak adin desberdinetara egokitutako jolasen esperientzia sistematizatuak dira, ezarpen metodologia zehatza dutenak eta oinarri teoriko komuna.

Programen oinarri teorikoa hiru ikerketa ildotatik ateratako ondorioetan oinarritzen da. Lehenengo ikerketa ildoak haur jolasen inguruan egindako ikerketek osatzen dute eta jolasa giza garapenerako ezinbesteko ekintza dela diote. Bigarren ikerketa ildok gizartearen aldeko portaerak aztertzen ditu eta heziketa testuinguruan konpetitzeko partez kooperatzen irakasteak garapen pertsonal eta sozia-

lerako onurak dituela ondorioztatu da. Azkenik, hirugarren ildoak giza sormena aztertzen du eta sormenaren lanketarako egokiak direla dio.

Oinarri horietatik abiatuta osatu ditut gelan lantzeko programak, bai Haur Hezkuntzarako eta baita Lehen eta Bigarren Hezkuntzarako ere.

Zer eta nola egiten da programa horiekin gela barruan?

Hasteko bi haur talde hartzen dira: batek jolas kooperatiboen programak lantzen ditu eta besteak ez, eta bukarran bi taldeen arteko konparazioak egiten dira ondorioak atera ahal izateko. Bigarren taldeari kontrol taldea deritzo.

Lehendabizi test edo proba batzuk egiten zaizkie guztiei beraien garapen emozionala, soziala, sormenezkoa... neurtzeko.

Jarraian haur talde bat programa lantzen hasten da modu sistematikoan, hau da, astero-astero jolas kooperatiboko saioak egiten dituzte. Saioen iraupena desberdina da adinaren arabera: Haur Hezkuntzan ordu erdiko saioa egiten dute, Lehen Hezkuntzako 1. eta 2. zikloan ordu eta erdikoa eta Lehen Hezkuntzako 3. zikloan eta Bigarren Hezkuntzan astean bi ordu. Aipatu saioak eskola ordutegiaren barruan ordu finko batzuk dituzte ikas-





turte osoan zehar. Askotan Plastika edo Etika ikasgaien orduak hartzen dira.

Haurrek sistematikoki jolasten dute ikasturte osoan zehar ezarri dugun metodologia jarraituz. Jolasen bitartez bi kontzeptu bateratzen ditugu: etika eta estetika. Etikaren arloan laguntzeko ekintzak, kooperazioa, empatia... lantzen dira; eta estetikaren ikuspegitik sentsibiltate artistikoa, hitzeko sormena hizkuntzaren bitartez, sormen grafikoa, eraikitzeko sormena, sormen dramatikoa...

Ekainean berriz ebaluazioa egiten da hasierako aldagai berak neurtzeko eta bi taldeen arteko konparaketak egiten dira.

Nolako egitura du saio bakoitzak?

Normalean saioak soinketa edo psikomotrizitate gelan egiten dira taldeko ekintzak egin ahal izateko, salto egiteko, korrika ibiltzeko...

Saio hasieran irekiera fasea deritzona egiten da. Irakasleak jolas kooperatiboak zer diren gogorarazten du eta helburuak aipatzen ditu: lagunak egitea, dibertitzea, laguntzen ikastea, partekatzen eta elkarrekin lan egiten ikastea, sortzaileak izatea... Esperimentziaren helburuak transmititzen zaizkie lehen saioetan eta hiruzpalau saioaren ondoren beraiek gogoratzen dituzte.

Ondoren jolasak egiten dira. Irakasleak jolasaren arauak azaltzen ditu lehendabizi eta gero jolasa egiten da. Saio bakoitzean bi edo hiru jolas egiten dira.

Jarraian eztabaida edo hausnarke-

ta dator. Jolasa bukatu ondoren gertatu dena komentatzen da. Adibidez, elkarrekin zerbait eraiki baldin badute zer produktu atera den adierazten da, zein gustatzen zaien gehien, zein diren orijinalenak... Interakzio ikuspegitik taldean gertatu dena ere komentatzen da: denen ideiak aintzat hartu diren edo ez, ekintza burutzerakoan denek parte hartu duten edo ez, arazoak edo gatazkak egon diren edo ez, egon badira nolakoak... Azken finean, interakzioa, ekintzaren bilakaera eta produktuak aztertzen dira.

Horren ondoren itxiera fasea dator. Saioan eduki diren sentimenduak komentatzen dira, zer plazer sortu dieten, aurreko fasean agertu ez diren arazoak aztertzen dira, gustura egon diren edo ez... Eta saioa horrekin bukatzen da.

Nolakoak dira jolasak?

Hainbat jolas mota daude: aurkezpen jolasak, ahozko nahiz ez ahozko komunikazio jolasak, talde kohesio jolasak, laguntza jolasak, konfiantza jolasak, lankidetzak jolasak, adierazpen emozional jolas kooperatiboak, sormenezko jolas kooperatiboak...

Emaizkiguzu jolasen adibide batzuk.

Adibidez, talde kohesio jolas bat txiklearena da. Bakoitza txikle zati bat da eta gelan saltoka ibiltzen da hanka biak elkarturik eta ñam-ñam esanez. Txikle zatitxo batek beste bat ukitzen badu elkartu egiten dira, azkenean denek txikle handi bat osatu arte. Jolas hau saioaren hasieran taldearen kohesioa indartzeko da. Haur bakoitzak taldeko partaide sentitu behar du. Bakoitzak laguntza eman eta jaso egiten du helburu komun bat lortzeko; txikle handi bat osatzea, alegia.

Hondarrezko zakutxoaren jolasa laguntza jolasa da. Bakoitzak buruan hondarrezko zakutxo bat dauka eta gelan ibiliz doa. Zakutxo erortzen zaiona izoztuta gelditzen da eta beste lagun bat izoztuta dagoela konturatu



eta laguntzera joan arte mugitu barik egon behar du. Laguntzera doanak berriro zakutxo buru gainean jartzen dio eta oster mugitzen hasten da. Jolas honen interpretazioa honakoa da: ikusi egin behar dute nork behar duen laguntza, hots, zein dagoen izoztuta. Ondoren, laguntzeko jarrera eduki behar dute gerturatu eta zakutxo jartzeko. Horrez gain, lagundu bitartean zakutxo eror dakioko laguntzen ari denari, hau da, izoztuta gera daiteke; beraz, kontuz ibili behar du.

Hitzen bazarra izeneko jolasa lankidetzak jolasa da. Bost hurreko taldea egiten da eta bakoitzari kartazal bat ematen zaio barruan bost hitzekin. Denen artean 25 hitz dituzte eta bost esaldi osatu behar dituzte, hitzik soberan gelditu gabe. Esaldiak osatzeko beharrezkoa dute beren hitzak lagunei ematea eta haienak jasotzea. Jolas hau hitzak hartu eta ematean datza, laguntza hartu eta jaso behar dute helburu komuna lortzeko.

Ahozko komunikazioko jolas bat ipuina osatzearena da. Bakoitzak ipuin zatitxo bat kontatu behar du, baitak bestearen jarraian eta azkenean ipuina osatu. Pertsona bakar batek

Maite

Garaigordobil

E

Batzuetan, nahiz eta gutxitan izan, irakasle batzuk pentsatzen dute gizarte konpetitibo batean bizigarenez ikasleei lehiatzen erakutsi behar zaiela. Hori sinesten duenak hobe du programa hauek martxan ez jartzea, kontraesanean eroriko baita; ezin da psikomotrizitate gelan jolas kooperatiboak egin eta gero Matematika edo Gaztelania irakasterakoan harreman konpetitiboak erakutsi.

kontatutako ipuin batek bezala gelditu behar du. Beraz, hurrek adi egon behar dute aurrekoek esaten dutena entzunez. Horrela, besteei entzuten ikasten dute.

Ahozkoa ez den komunikazio jolas bat animalien bikoteak osatzearena da. Bakoitzari animalia bat dela esaten zaio eta animalia bakoitzeko bi pertsona egongo dira. Guztiei begiak estaltzen zaizkie eta bakoitza bere animalia hotsa egiten hasten da bere bikotea bilatu arte. Jolas honek entzumen aktiboko jarrera bultzatzen du; hurrek adi egon behar dute besteek esaten dutena entzuteko.

Sormenezko jolasen artean ere sormen mota desberdinak lantzen dituztenak erabiliko dituzue.

Bai, hala da, horien artean ere asko daude. Esateko baterako, objektu batek izan ditzakeen erabilpen posible eta ezohikoak zerrendatzea. Adibidez, zertarako balio du adreilu batek? Beste jolas bat da egoera hipotetiko irrealen aurrean galderak planteatu eta bururatzeko erantzunak ematea: zer gertatuko litzateke animaliek hitz egiteko gaitasun izango balute? Jolas horietan denek proposatu behar dituzte ideiak, oso garrantzitsua da hori.

Marrazkien bidezko sormenezko jolas bat kartulina batean bost puntu marraztu eta horiek kontuan harturik irudi bat egitea izan liteke.

Osagarrien jolasaren bitartez, bestalde, sormen dramatikoak lantzen da, hots, gorputza. Lerro batean pertsonaiak daude eta beste lerroan osagarriak. Pertsonaia bat txirrindularia izan daiteke eta erdira atera eta bizikletan dabilela antzetzten du. Bigarren lerroko osagarri bat bizikleta izango da eta erdira atera eta biek antzetzten dute.

Nolako emaitzak atera dituzue orain arte egindako esperientziatik?

Ikastetxe publiko zein pribatuetan, eta herri nahiz hirietako eskoletan ezarri ditugu programak. Ebaluazioetan ikusten denez eragingarriak izan dira eta estatistikoki frogatuta daude, gainera.

Esate baterako, sozializazioa errazten duten zenbait portaera ugartzen dira jolas kooperatiboak landu ondoren: lidergo jarrera, alaitasuna besteekiko harremanetan, laguntza edo sentsibiltate portaerak, sozializazio arauetiko errespetua, bulkaden autokontrola... Bestalde, hainbat





portaera negatibo gutxitu egiten dira: agresibitatea, geldotasuna, uzkurutasuna, antsietatea, lotsa...

Era berean, kooperazio gaitasuna ere handitu egiten da eta kooperazioa errazteko jarrerak ere bai. Adibidez, jolas kooperatiboak landutako haurrek denbora gutxiago behar izaten dute taldean elkarrekin ekintza bat egiteko eta errazago elkartrukutzen dituzte piezak, gutxiago kostatzen zaie laguntza eskatzea...

Adimen intelektualean ere aldaketa esanguratsuak antzematen dira. Izan ere, jolas kooperatiboak egiteak garapen sozialean ez ezik maila intelektualean ere eragina duela ikusi dugu.

Beraz, egindako ebaluazioetan ikusi dugu jolas kooperatiboak lantzeak eragina duela alderdi sozialean, emozionalean eta kognitiboan.

Irakasleei prestakuntza ematen aritzen zara. Zeri ematen diozu garrantzirik gehien prestakuntza horretan?

Garrantzitsuena irakasleek beraien esperimintatzea da, hots, jolasak egitea. Esperimintatu ondoren zertaz ari garen ikusten dute eta hori oso garrantzitsua da, gero haurrekin jolas horiek egin beharko dituztelako.

Horrez gain, esperientzia horien edukiak ezagutzea eta lantzen dugun kontzeptuekiko sentikorra izatea ere garrantzitsua da: lankidetzaren ideia, ikasleen artean interakzioa bultzatzearen ideia, ikuspuntu desberdinekiko errespetua, besteen egoera emozio-

nalarekin enpatia adierazteko gaitasuna, norberaren ikuspuntua ez dela bakarra jakitea, agresibitatea kontrolatzea...

Ideologikoki jolas kooperatiboekin lantzen diren kontzeptuekin konektatzea garrantzitsua da. Batzuetan, nahiz eta gutxitan izan, irakasle batzuk pentsatzen dute gizarte konpetitibo batean bizi garenez ikasleei lehiatzen erakutsi behar zaiela. Kooperatu-konpetititu polemikan sartu ga-

be, nik uste dut gizakiak taldean lan egiteko gaitasunari esker eboluzionatu duela. Haurrek kontestu eta egoera askotan gara ditzakete lehiatzeko gaitasunak eta hemen kooperatzen irakasten dugu. Hori sinesten ez duenak hobe du programa hauek martxan ez jartzea, kontraesan eroriko baita; ezin da psikomotrizitate gelan jolas kooperatiboak egin eta gero Matematika edo Gaztelania irakasterakoan harreman konpetitiboak erakutsi. •





Pasaportetik gabeko bidaia Saharara

Legorretako Ugaro ikas-tetxeko Lehen Hezkuntzako 1. eta 2. mailako 17 ikasleek udaberrian irudimenezko bidaia interesgarri eta aberasgarria egin zuten Saharara Mirari Arregi andereoarekin. Bi hilabetetan zehar herrialde hartako hainbat eta hainbat gauza landu eta ezagutu zituzten Legorretatik mugitu gabe, baina hurbileko bizipenak izanez.

Adreisa izeneko neska sahararrak izako udan bi hilabete pasa zituen Legorretako familia batekin, eta ondoren, familia horretako gurasoak Saharara joan ziren beraiekin egondako neskatilaren herrialdea ezagutzera. Guraso horien alabak Legorretako Ugaro ikas-tetxean ibiltzen dira, eta noski, lagunei gurasoen bidaiaren berri eman zien. Ikaskide guztiak ezagutzen zuten Adreisa, udan herrian berarekin ibiliak baitziren.

Horrek guztiak izugarritzko jakin-mina sortu zuen ikasleen artean eta Mirari Arregi irakasleak informazio gose hori asetzeko une egokia zela pentsatu zuen. Gai hori lantzeko arrazoi bat baino gehiago ikusi zituen irakasleak. Le-

hendabizi, eurak bezalako neskatilak eta bere inguruokak nola bizi diren ikasteko abagune egokia zen, hots, munduan bizitzeko modu desberdinak daudela ikasteko aukera eskaintzen zuen, eta gizatasun aldetik begirata horri garrantzi handia ematen dio Mirari Arregik. Era berean, garrantzia handia ematen dio jakin-mina sortzeari eta partaidetzari, eta gai honek hasieratik zituen osagai horiek.

Jakin-mina asetzeko urratsak

Irakasleak giotze lan bat eginez hasi zuen Sahararako bidaia bere ikasleekin. Horretarako, ikasleen arteko elkarriketa sortu eta bultzatu zuen lehendabizi eta horrela, ikasleek zer zekiten jakin ahal izan zuten. *“Hortik abiatuta zer jakin nahi zuten ikusi nuen, eta nik ere, irakasle bezala eta beraien*

adina kontuan hartuta, beraiek zer jakitea gustatuko litzaidakeen zehaztu nuen” azaldu digu Mirarik.

Hasierako giotzetik eta elkarriketatik hainbat galdera sortu zitzaizkien ikasleei eta horiei erantzuteko zenbait bide erakutsi zizkien Mirarik. *“Alde batetik, informazioa bilatzera bultzatu nituen eta horretarako pistak eman nizkien, hau da, informazioa nola eta non bila zezaketen esan nien. Nire zereginetako bat zen etxetik Saharari buruzko informazioa ekar zezaten bultzatzea eta motibatzea. Nik dena egina emateko partez, beraiek egin zezaketen erakusten saiatu nintzen. Eta horrela, hainbat bide edo aukera zituztela ohartu ziren: herriko liburutegira joatea, ordenagailuan eta Interneten begiratzea, gurasoei galdetzea eta abar”*.

Informazioa bilatzeko bi asteko



Adreisa Legorretako etxeko gurasoekin.



Saharako eskola batean irakaslea eta ikasleak.

epe jarri zuten denak antzera ibiltzeko eta epeak errespetatzen ikasteko ardurare ere lantzeko. Ikasle bakoitza bere informazioarekin etorri zen bi aste horiek pasa ondoren.

Horrez gain, Saharan egondako gurasoak gelara gonbidatu zituzten eta alde zurretik prestatutako galderak egin zizkieten: nola lo egiten duten, zer jaten duten, etxeak nolakoak diren, zer materialekin eginda dauden, ospitale-rik ba al dagoen, eskolarik ba al dagoen, zer material erabiltzen duten eskolan, haurrak nola jaiotzen diren, ura nola lortzen duten... Gurasoa ordubete egon zen haurren galderak erantzuten eta handik ekarritako jantziak, argazkiak, bitxiak, bandera... erakutsi zizkien. *“Guraso hori han bertan egon zen eta hark kontatutakoa liburu eta ikaslearen informazioa baino askoz ere biziagoa izan zen, noski”* dio Mirarik. *“Horrela ikasleek informazio iturrien arteko desberdintasuna ere ikusi dute”*.

Beste jardueretako bat gelan Saharari txoko bat eskaintzea izan zen. Entziklopedietako informazioarekin, banderarekin, argazkiekin eta abar hornitu zuten txokoa.

Tolosako udalak jantzi bilketa egiteko kanpaina bat egin zuen eta legorretarrak gaia lantzen ari zirenez, oso motibatuta zeuden eta bakoitzak poltsa bana eramane zuten.

Eduki aldetik gauza ugari ikusi dituztela aitortu digu Mirarik, besteak beste, animaliak, landareak, hango bizimodua, hizkuntza, erlijioa, jantziak eta bitxiak, musika, dantzak, tuaregen bizimodua, basamortuaren ezaugarriak... *“Dena dela, irakasleak beti aintzat hartu behar du zein adineko haurrekin ari den informazio gehiegi eman ez dezan. Zerbait ikas dezaten lortu nahi bada, informazioa neurrian eman behar zaie. Adibidez, ia gehienek zekiten Sahara basamortua dela, eta hortik abiatuta munduko basamorturik handiena dela erakutsi nien. Noski, ez nien esan zenbat metro karratu dituen, kontzeptu hori abstraktua delako adin horretako haurrentzat. Munduan basamortu gehia-*

go daudela ere esan nien, baina ez nien azaldu zein diren eta non dauden, eduki gehiegi izango bailitzateke”.

Egindako lan guztiarekin liburuxka bat osatu dute eta aurtengo udan eman diote Adreisari, berriz etorri baita Legorretara.

Motibazioa da ardatza

Saharako gaia lantzerakoan Mirarik ikasleak oso motibatuta eta estimulatuak ikusi ditu, beste lurralde bat ezagutzeko ikaragarriko jakin-minarekin. Argazki batzuetatik abiatu eta gai oso bat landu dute, tartean gauza ugari ikusi, bizi, sentitu eta ikasi dituztelarik. Motibazio horren arrazoietakoa bat Adreisa ezagutzea izan da. *“Ez da gauza bera liburu bat hartu eta basamortua aztertu behar dugula esatea edo han bizi den lagun bat edukitzea”* ziurtatzen digu Mirarik. *“Gainera, ikaste prozesuan ikasleak beraiek izan dira protagonista edo “ikerlari txikiak”, nik esaten die-dan bezala”*.

Mirarik dioskunez ez da modu honetara lan egiten duen lehen aldia. *“Esperientziak erakusi dit horrela lan eginda, hots, ikasleei protagonismoa emanda, askoz ere interes eta gogo gehiago jartzen dutela ikasteko. Gai-*

nera, bizipen asko egoten dira tartean eta horiek nekez ahazten dira”.

Irakaslearen esanetan ikasleentzat deigarriena zera izan da: sahararrak gauza material gutxirekin zoriontsu direla ikustea. *“Adreisak bizikletarik ez zeukala esan zien eta argi elektrikorik ere ez zeukatela, beraz, telebistarik ere ez. Zoriontsu izateko gauza askoren beharrik ez dagoela konturatu dira eta hori oso garrantzitsua da”*. •



Gaztetxo sahararrak kalean.



Sahararik ekarritako arropak probatzen Legorretako eskolako haurrak.



Euren musika eta dantzak dituzte.



Kus-kusa prestatzeko ontzia pandero bezala erabiltzen.



Adreisa bizi den herria, Saharan.

Teknologia Berriak



TIEC kongresua

Izenburu honek, seguru asko, ez dio irakurleari gauza hardirik burura ekarriko, baina, titulu ulergaitz honen atzean ezkututzen dena, berriaz, oso esanguratsua da hezkuntza munduan murgiltzen garen guztiontzat.



Fultxo CRESPO
Bianako Erentzun ikastolako irakaslea



Mikel FERNANDEZ
Bianako Erentzun ikastolako irakaslea

TIEC sigla batzuen multzoa baino ez da. Informazio Teknologia Hezkuntzan eta Hiritartasunean, gaitelariak (Las Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía). Honela du izena Bartzelonako Uniber-

tsitateak 10 urtero antolatzen duen kongresuak.

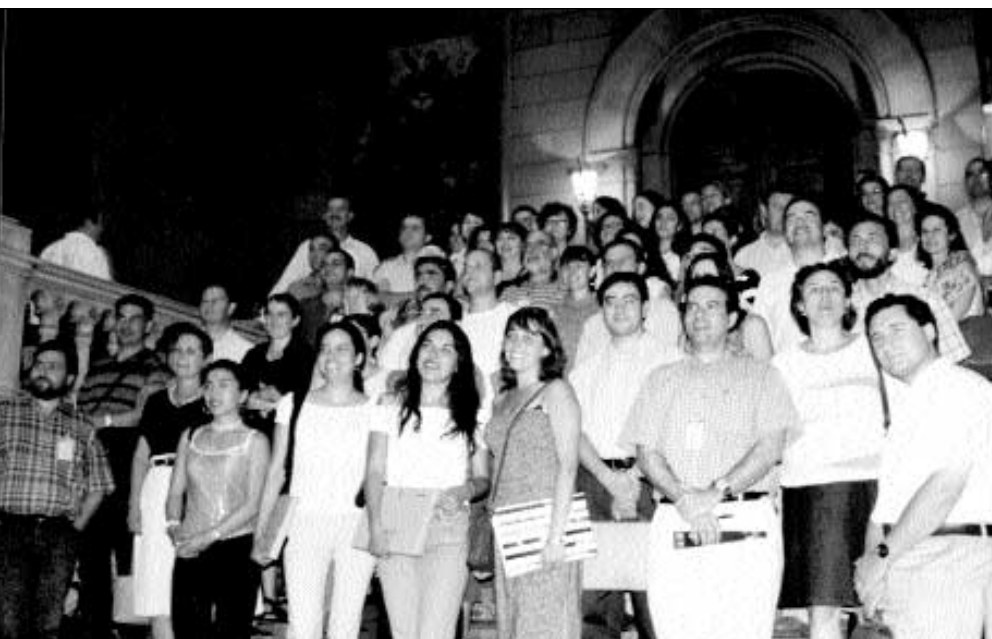
Pasa den ekainaren bukaeran Bartzelonan izan zen kongresu honen 2. edizioa. **hik hasi** bertan egon zen horren guztiaren berri emateko, eta tek-

nologia berriak gure eskola eta ikastoletan izaten ari diren murgiltze azkar, berritza eta askotan deskontrolatua kontuan harturik, egokia deritzogu TIEC kongresuari dagokion arreta ipintzeari.

Hiru egunetan zehar mundu osoko aditu ugari bildu zen gai honen inguruko teoria, filosofia zein azterketa azaltzen. Horrez gain, toki askotako esperientziak aurkeztu ziren: Herberhereak, Alemania, Hego Amerika, Katalunia...

Euskal esperientziek ere izan zuten bere tokia; besteak beste, EHUko "Internet eta talde lana"k, Donostiako Ikasbide ikastetxeko "E-ikasbide"ak eta "Ikastele" Nafarroako ikastolen ingurune telematikoak.

Federico Mayor Zaragozak eman



ziora hasiera bigarren kongresu honi eta partaide guztiak ohartarazi zituen munduko populazio osotik %17ak baino ez duela eskuragai teknologia berrien erabilpena. Hots, teknologia berriak eta Internet mundu osoan zehar zabalduta daudela entzun eta esan dugu askotan, baina egia zera da: gehien-go handi batek ez duela oraindik telefono dei bat ere egin.

Burutazio horrek kongresuan zeuden aditu guztiak kokatzeko balio izan zuen. Argi geratu zen oraindik asko da goela egiteko IKTen (Informazio eta Komunikaziorako Teknologia) munduan. Lurralde idor batean olatu erraldoi bat bezala ailegatu zaizkigu teknologia berriak gure zentroetara, gure etxeetara... Jakin izan al dugu olatu erraldoiaren ura ongi bideratzen, gure beharretara egokitzen? Ez al gara itoko?

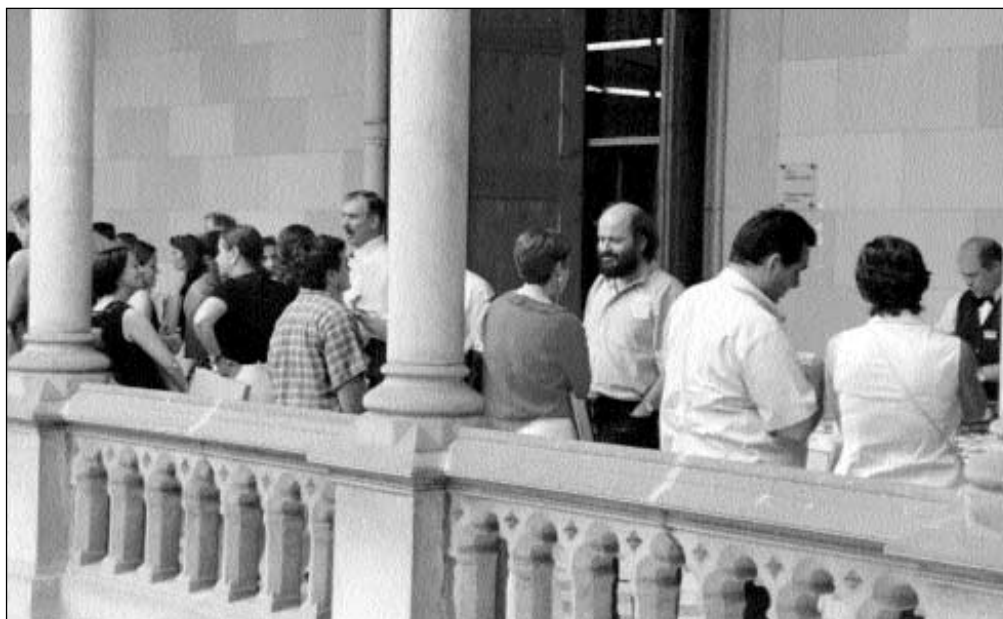
Kongresuko ondorioak

Kongresuaren amaieran, saio ireki batean, antolatzaileen eta partaideen artean gaiaren inguruko ondorioak bildu ziren. Haien artean hauek dira aipagarrienak:

1.- 90eko hamarkadan IKTen erabilera pedagogikoaz hitz egiten zen, gizartearen testuingurua eta hezkuntzaren problematikak kontuan hartu gabe. 10 urte beranduago, erabilpen horren kontestualizazioaren garrantziaz ohartu gara.

2.- Gaur egun hezitzaileen kezka ez da baliabide teknologikoen falta. Irakasle eta zentroek baliabide horiek txertatuta dauden egiturak (antolaketa, curricula, espazioak, denbora, eta abar) aldatu edo moldatzeko topatzen dituzten oztopoak baizik.

3.- Garbi dago IKTen zabalpenak erakundeen inplikazio zuzena behar duela. Dena den, IKTen eskutik berrikuntzak eta hobekuntzak proposatu edo bultzatu nahi dituzten hezitzaileak ikastetxe eta gobernuen administrazio eta antolaketa egituretan preso sentitzen dira. Behetik gorako inizatiba horiek bultzatu eta erraztu beharko litzukete administrazio eta zentroetako arduradunek.



4.- Gizarte, politika eta ekonomia-
ren joerak, "pentsamendu bakarrak"
bultzaturik, hezkuntzaren problematika IKTen erabilpenean soilik zentratu nahi dute. Batzuentzat, eta batez ere, politikoentzat, IKTek "harri filosofala" edo talismana izaten jarraitzen dute. Hala ere, joera horiek bultzatutako emaitzek erakusten dutenez, IKTek, berez, ez dituzte hezkuntzaren problematikak konpontzen; nahiz eta beren erabilpenek problematika horiek nabarmentzeko eta alternatibak bilatzeko balio dezaketen.

5. Topaketa hauetan ikusi denez, IKTen erabilpenak (bere heziketa-potentzialaz behar bezala baliatuz) aldaketa esanguratsuak sortzen ditu:

- Pedagogia pentsaeran (ez irakasleriarenean soilik, baita administrazio,



politiko, familia eta ikasleriarenean ere).

- Heziketa komunitatearen eragile-
en arteko komunikazio, interakzio eta
elkarlan prozesuetan.

- Ezagutzaren irudikapena eta in-
formazioaren atzematea ulertzeko mo-
duan.

- Hezkuntza prozesuak ebaluatze-
ko eran.

- Heziketa-eragileen paperean.

- ...

6. IKTen, eta batez ere Interneten zabalpenaren ondorioz, gaur egun ezagutzen dugun “eskola” (leku fisikoa, gelak, ikasleen topagunea, klase presentzialak...) hezkuntzarako antolaketa sistema bakarra ote den planteatu da. AEB Ameriketako Estatu Batuetan ikasleen %7 heziketa telematikoz prestatu arren eta hezkuntza komunitate birtualen munduaren zabalpena etengabekoa bada ere, gutxi batzuk defendatzen dute sistema horrek berez hezkuntza hobetzen duenik. IKTek ikasteko balio dutela frogatu dute, baina galdera honakoa hau da: hezteko balio al dute? Edo ba al dago hezterik giza harreman zuzenik gabe?

7. Etengabeko aldaketan murgildurik bagaude ere, gizartean pentsamendu eta ekintza estrategiko bat aktibatu beharko genuke. Aldaketekin topo egin ondoren erreakzionatu beharrean, aldaketak aurreikusi beharko genituzke eta horren arabera jokatu.

8. Ez dezagun ahaztu irakastea eta bizitzea txanponaren bi aldeak direla eta makinek ez dutela historia eraikitzen. Historia gizakiek soilik idazten dute.

Aurrera begirako erronkak

Ondorioez gain, etorkizuneko erronkez ere mintzatu ziren kongresuan bildutakoak. Erronka zerrenda luze bat planteatu zen eta interesgarria bada ere, nekagarria izango litzateke irakurlearentzat dena aipatzea. Guk, guztietatik, hauek azpimarratu ditugu:

- Hezkuntza fenomeno global be-
zala birpentsatzea.

- Hezitzaile, informatikari, hezkun-

tza politiken arduradun eta entrepren-
sen arteko trukaketak bultzatzea.

- Balioen formazioa bermatzea,
IKTen garapen eta erabilpen etikoa
sustatzeko.

- Ikasle, familia eta eskolaren mun-
dua elkarlotzea.

- Irakaskuntza zentroak azpiegitu-
raz hornitzea, azpiegitura hori egune-
ratzea eta arloen edukiak IKTen poten-
tzialarekin uztartzea.

- Hezkuntza erakundeak zuzen-
tzen dituzten pertsonak pedagogikoki
eta informatikoki alfabetatzea.

- Besteengandik ikasteko prestego-
tea: ikasleak, gizartea, lagunak, irakas-
lekideak...

- Edozein “hezkuntza ingurune” di-
seinatzerakoan, baina bereziki IKTetan
oinarritutakoak, aniztasuna eta behar
bereziak dituzten ikasleak kontuan
hartzea.

Hiru egun trinko iraun zuen kon-
gresuak eta agerian gelditu ziren hez-
kuntza munduan gabiltzan guztiok
IKTak erabiltzean ditugun zalantzak,
seguritasun eza, beldurrak... Aldi bere-
an, horietxek izan dira TIEC aberats
bihurtu dutenak; beste profesional ba-
tzuekin izandako elkarriketak, beste-
en esperientziak, iritziak... Bitxia da
ikustea ahoz aho dabilen gai baten in-
guruan zein gutxi hitz egiten den.

Ikusten duzuen bezala, errealitate kon-
plexu batean aurkitzen gara eta horren
aurrean pasioa edo ilusioa galtzeko
arriskua dago. Ez gaitetzen azken hone-
tan erori, erronken aurrean gogor eus-
tea da garaile ateratzeko bide
bakarra. •

<http://web.udg.es/tiec/cast/principalne.htm>



Bide eginean jarraitzen
dugu zuen ekarpenekin
eta parte-hartze
handiagoarekin aberastu
nahi dugularik.

Hik Hasi proiektua irekia
den heinean, interesa
duen edonoren parte-
hartzea gustu handiz
hartzen dugu.

Jar ezazu zure aletxo
euskal hezkuntzaren
aldeko ekimen honetan.



Berriak urria



HIK HASI Udako Topaketa Pedagogi-koen arrakasta handituz doa



eman zirelarik. Dударik gabe, agerian gelditu da gai horrek duen gaurkotasuna eta jendearen interesa eta **hik hasi** ikastaroko edukia monografiko batean bildurik argitaratuko du.

Ahokotasunaren didaktika biga-

rren hizkuntzan ikastaroan ere parte-hartzaile ugari izan ziren, eta horrek hizkuntzaren ahokotasunaren lanaketak sortzen duen kezka islatzen du. Jakina da orain arte eskolan hizkuntza idatziari garrantzi gehiago eman izan

Benetan arrakastatsuak izan dira aurtengo udako **hik hasi** III. Topaketa Pedagogikoak eta **hik hasi** oso balorazio positiboa egiten du. Parte-hartzea inoiz baino altuagoa izan da aurtan, 765 pertsona bildu baikin, eta hiru egunetako jardunean hizlari zein hartzaileak aktiboki murgildu ziren saioetan. Guztira 31 ikastalde osatu ziren eta hiru gunetan banaturik jardun ginen: Pedagogia Fakultatean, Informatika Fakultatean eta Ekintza ikastolan.

Orotara 73 hizlari aritu ziren eta gehienak bertakoak izan baziren ere, kanpotarren ekarpenak egon ziren; Kataluniatik bost etorri ziren eta Madrildik bi.

Oro har, ikastaro guztiek erantzun ona jaso bazuten ere, aipagarriak dira *Etorkinak gure eskolan* eta *Ahokotasunaren didaktika bigarren hizkuntzan* ikastaroak. Lehenengo ikastaroan etorkinen gaia ikuspuntu anitzetatik landu zen, kanpoko zein bertako ekarpenak eta esperientziak ezagutzera



zaiola, baina horrek ez du esan nahi ahozkotasuna ahaztu edo baztertu behar denik. Alderantziz, hori ere landu eta zaindu egin behar da.

Bestalde, *Antzuolako herri ikastetxeko proiektua* ikastaroan urteetan Euskal Herriko irakaskuntzan erreferentea izan den eskola osoko proiektua eman zen ezagutzera. Gutxi dira ikuspegi konstruktibista eskola osoan zabaldua, diseinatu eta landua dutenak, eta horregatik, beraien esperientzia oso baliagarria eta lagungarria da. Ikastaro honen gaineko monografiko bat ere argitaratuko du **hik hasik**.

Teknologia berrietako ikastaroeak, urtero bezala, harrera ona izan dute eta hartzaileak gustura jardun dira ordenagailu aurrean. Ikastaro interesgarriak izan arren, oso trinkoak suertatzen direla aipatu dute, eduki asko eta egun gutxi izaten baitira. Bestalde, *Klik hastapena* ikastaroa goiz eta arratsaldean izan zen, eta jendeak goizez soilik egitea nahiago zuela aipatu du, nahiz eta egun kopurua gehitu.

Ekintza ikastolan gorputz adierazpenari lotutako ikastaroeak egin ziren: *Zenbait musika proposamen erakargarri, Alexander teknika eta ahotsaren berreziketa, Diafreo, Antzerkia, Munduko dantzak, Psikomotrizitatea, Euskaraz jolasten* eta *Jolas kooperatiboak*. Ikasturtea bukatu ondoren gorputza mugitzeko eta sentsazio berriak ezagutzeko atera ireki zuten ikastaro horietako gehienek eta jendea oso gustura jardun zen.

Hemendik aurrera datorren urteko ikastaroeak prestatzen hasiko gara, bai baitakigu eskaera egongo dela eta erantzuna ere ona izango dela. Beraz, euskal irakaskuntzaren alorreko preskakuntzan gure aletxoak jartzen jarraituko dugu. ●



Musika Irakasle Euskaldunen III. Topaketa urriaren 26an izango da

Urriaren 26an Lekeition egingo da Musika Irakasle Euskaldunen III. Topaketa. Aurten Lekeitioko Eskola Publikoan izango da hitzordua eta *Balibide didaktikoak Haur eta Lehen Hezkuntzan* gaia jorratuko da egitarau honekin:

9:30ean Harrera ofiziala

9:45ean **Pilar Otxoa de Eribek** musika ikasteko berak sortutako *Tutti da capo* metodoa aurkeztuko du.

11:00etan hamaiketako

11:30ean **Aitor Gabilondok** ahotik ahots komunikazio tresna horren erabilpena hobesteko aholkuak emango ditu.

12:45ean Azken urteetan sortu den material didaktikoaren aurkezpena.

13:45ean Otordua eta solasaldia

16:00etan **Antton Jauregik** Pentagrama-enea ipuin-antzerkia aurkeztuko du.

17:15 Amaiera

Izena emateko azken eguna: urriak 18

Informazio gehiagorako:

Euskal Kantuzaleen Elkarte

Tel/faxa: 943 49 38 42

Tel.: 615 767 691

E-posta: kantuzale@euskalnet.net

Zientziak hezkuntza erreforma berrian

Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Departamentuak ezarria

Nafarroako Foru Komunitatean Batxilergoaren egitura eta curriculuma ezartzen dituen 62/2002 Foru Dekretua (NAO 2002/4/22) argitaratu izan ondoren, Fisika eta Kimika eta Biologia eta Geologia arloetako irakasleok, zientzietako irakasgaiei bertan ematen zaien trataeragatik gure kezka adierazi nahi dugu. Indarrean dagoen oraingo curriculumean ageri zen trataera baztertzaila mantendu ez ezik, (169/1997 Foru Dekretua), ikasturte honetan ezarriko denak areagotu egiten du egoera latz hori.

- Aipaturiko 62/2002 Dekretuan adierazten da, legearen arabera, hiru direla Batxilergoaren hezkuntza helburuak:

a) ikasleek adimen eta giza heldutasuna lortzea;

b) eginkizun sozialak erantzukizunez eta egoki burutzeko behar diren ezagutza eta gaitasunak eskaintzea ikasleei;

c) goi mailako lanbide heziketara eta unibertsitatera igarotzeko prestakuntza ematea.

Batxilergoaren egitura ezartzen duen I. Kapituluaren (5. artikulua, 2. puntua), hiru taldetan banatzen dira ikasleek landu behar dituzten irakasgaiak (irakasgai komunak, modalitatekoak eta aukerakoak) eta onartzen zaio, mota bakoitzari, zertan laguntzen dion ikasleen formakuntzari, ikasketak hauen bidez lortu behar diren eta aipatu ditugun hiru helburuak kontuan hartuta.

Batxilergoaren bi lehenengo helburuak (a eta b) irakasgai komun bidez lortzen dira eta, hein batean, aukerako bidez osatzen dira. Hirugarren helburua (c) modalitateko irakasgaien ardura da eta, neurri batean, aukerako irakasgaiek sendotzen dute.

Aurreko guztia kontuan harturik, honakoa ondoriozta daiteke: "zientzietako irakasgai" deitu ohi direnek ez dute ez ikasleen adimen eta giza heldutasuna lortzen laguntzen (a helburua), ez eta eginkizun sozialak erantzukizunez eta egoki burutzeko behar dituzten gaitasunak beraiengan garatzen ere (b helburua), ez baitira inondik agertzen ez irakasgai komun taldekoen artean, ez eta Batxilergoko ikasle guztiei, aukeratu duten modalitateko edozein delarik ere, eskaintzen zaizkien aukerako artean ere.

- Dekretuarekin jarraituz, curriculumari eskaintzen zaion II. Kapituluaren (13. artikulua), Batxilergoaren ikasleengan garatu behar dituen gaitasunak zehazten dira. Lehen azaldu diren arrazoi berberak direla eta, hau da, zientzietako arlorik ez agertzea ez irakasgai komun artean (ikasle guztientzat derrigorrezkoak), ezta modalitate guztietan eskaini behar diren aukerako artean ere, modalitate zientifiko edo teknologikoak aukeratu ez litzuketean ikasleengan, ez lirateke beteko aipatzen diren bederatz xedeetatik hiru; hurrengo gaitasun garapenari dagozkionak, alegia:

c) Gizarte garaikidearen egoera aztertu eta kritikoki baloratzea eta, halaber, gizarte horretan eragina duten aurrerakin eta faktoreak.

d) Ikerkuntzaren eta metodo zientifikoaren funtsa ulertzea.

e) Aukeraturiko batxilergo modalitateari dagozkion funtsezko ezagutza zientifiko eta teknologikoak eta oinarriko gaitasunak menperatzea.

Neurri batean garapen zientifiko eta teknologikoetan oinarritua izanik, garbi dago ezin dela gizarte garaikidea aztertu eta kritikoki baloratu, funtsezko ezagupen zientifikorik gabe (eta gogoratu beharra dago 3. DBHn uzten diotela ikasle askok zientzia arloko irakasgaiak lantzeari). Eta, noski, aipaturiko beste bi xedeak ere, ezin dira bete honelako irakasgaiak ez bada lantzen.

Ez al da zientifiko-teknologikoa omen den gizarte baten hezkuntza-sistemaren kontraesana?

- Curriculum berri honek larriagotu egingo du ondoz ondoko azken hezkuntza erreformetan nabaria izan den eta ospe handiko zientzialariek behin eta berriro salatu duten **kultura zientifikoaren galera**.

"Revista Española de Física" aldizkarian agertu berri den artikulua batean (16, 2002/1, 11. orr), Fisikak Bigarren Hezkuntzan eta Batxilergoan izan duen egoeraren azterketa azaltzen da; "alerta roja" da bere izenburua.

Aipaturiko ikerketa hori Fisika arloan oinarrituta egonik ere, analisia Zientzietako beste arloei heda dakieke: Biologia, Geologia, Fisika eta Kimikari, hain zuzen, hez-

kuntza plangintza ezberdinetan eta izan dituzten aldaketetan egoera berdintsua pairatu baitute.

Ondorengo bi irudietan adierazten dira ikerketa horren emaitzak; ikasturtearen iraupenari dagokionean, 30 astekotzat hartu da.

gorrezkoen bezainbesteko ordu kopuruz jorratuak izango zirelarik.

Batxilergoaren ezarpenak, 43/1998 Foru Agindua, 2. mailako aukerako gai kopurua areagotu egin zuen. Zientzietako edo Teknologiako ikasle batek arlo hauekin zerikusirik ez zuten irakasgaiak aukera zitza-

kasgaien ordutegia zehazten du. Modalitatekoak ez diren irakasgai zientifikoak aukerakotzat har daitezke, astean 4 orduko ordutegi berdina izanik; zientzietakoak ez diren aukerakoak 3 ordukoak izango dira. Aukerako bi motako irakasgaien arteko ordu beteko ezberdintasuna parekatzeko, ikasleek galduko lukete zientzietako irakasgaia aukeratuko ez luketen beste ikaskideek izango luketen tutoria-ordua.

Alde batetik, tutoretza lanarekiko konfiantza eza adierazten du horrek, zenbait ikasle hura gabe moldatuko lirakeelako, atsedendietan edo bestelako tartetan, auskalo nola, hutsune hori betez. Bestalde, beste eragozpen bat ezartzen zaie zientzietako irakasgaii, astean lau ordu izango dituzten aukerako irakasgaiak hautatzerakoan, horien aldeko ikasleen gogoia gutxituz.

- Foru Aginduaren zazpigarren puntuan beste zailtasun bat ageri da zientzietako aukerako irakasgaietako (aginduan, b2 motakoak) Natur eta Osasun Zientzien modalitatean; soilik Geologia da maila honetakoak, beste biak ez.

Gauza bera esan daiteke, Kimikari dagokionean, Teknologia modalitatean.

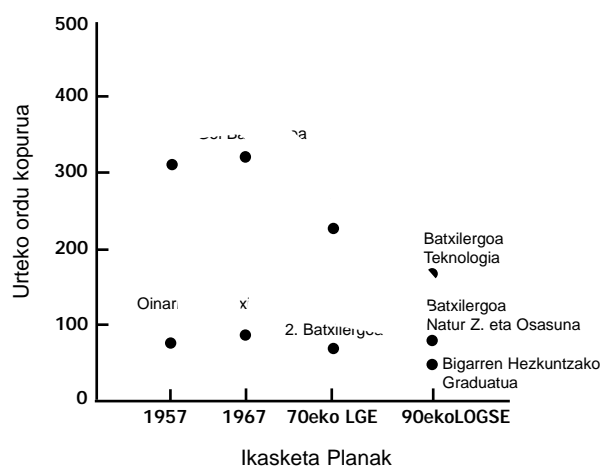
Gainera, ez dago aukerarik 1. mailan modalitateko beste aukerako irakasgaiak landu dadin.

Batxilergoko modalitate guztiei eskaintzen zaien aukerakoen artean, ez dago Zientzietako irakasgaiarik; alderantziz, ordea, bada aukera.

Nafarroako Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko ikastetxeetako Biologia-Geologia eta Fisika-Kimika Departamentuko irakasleok, aurreko guztia kontuan hartuta, **hezkuntza agintari eskudunei eskatzen diegu Batxilergoaren egitura berrikusi dezaten irakasgai zientifikoetako dagokionean, eta ordutegi zabalagoa eman diezaieten hezkuntzaldi honetan lortu nahi diren xede eta gaitasunei egokitzeko.**

Honako idatzi hau 2001-2002 ikasturte amaieran idatzi zuten Nafarroako Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko ikastetxeetako Biologia-Geologia eta Fisika-Kimika Departamentuetako irakasleek Nafarroako Gobernuak DBHn eta Batxilergoan egin zituen erreformekiko desadostasuna adierazteko. Idatzia Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Departamentura, Parla-mentura, Nafarroako bi unibertsitate-eta, Nafarroako Eskola Kontseilura, Lanbide Eskoletara eta abar igorri zen.

1957ko plana		1967ko plana		1970eko LGE		1990eko LOGSE	
		3.	45				
4.	75	4.	45			3. DBH	20
5.		5.		2. BBB	60	4. DBH	45
6.	150	6.	150	3. BBB	60	1. Batx.	60
PREU	90	UBI	90	UBI	120	2. Batx.	120
Guztira	315		330		240		80+165



keen (Ekonomia, Matematikan sakontzen, Teknologia industrial I) derrigorrezkotzat hartu gabeko modalitateko beste irakasgaietara batera (II motako aukerako gaiak deitu ziren azken hauek). Dena dela, zientzietako irakasgaietako beste aukerakoen ordu kopuru berbera zuten. Gainera, aukerako bi irakasgaietatik batek, derrigorrez, II motakoa behar zuen.

- 89/2002 Foru Aginduak ezartzen duen aldaketak (NAO, 2002/5/3) Fi-

losofia II sartzan du modalitate guztietan irakasgai komuntzat, bere irakastorduek orain arte ez zituen bi ordu gehiagotan areagotuz, eta orain ere ez zuen beste ordu bat gehiago ematen dio Gaztelania eta Literatura II irakasgaiari. Eta hori dena egiten da, 98ko Batxilergoan derrigorrez hartu behar zen II motako aukerako irakasgaia baztertuz. Horien artekoak dira modalitatekotzat hartzen ez diren zientzietako gaiak eta, orain, Atzerriko hizkuntza II, Informazioaren Teknologia, Nafarroako Geografia eta Historia eta Musika bezalako beste aukerako irakasgaien parean gelditzen dira.

Horrek denak, Zientzietako irakasgaii eskaintzen zaien orduak murrizten ditu, gaurko 12 orduetatik 8 orduetara gutxituko lirakeelarik batxilergo berria (Matematika II, instrumentala izanik, ez dugu modalitatekotzat hartzen).

- Laugarren.-5 puntuak aukerako ira-

Iturria: Revista Española de Física

Garbi dago nolako beherakada ikaragarria izan duten Zientzietako irakasgaii eskaintzen zaien orduak, nahiz DBHn, nahiz Batxilergoan.

* Lehenik, 4. DBHn aukerakoak izatera pasatzen direlako, eta soilik astean hiru ordukoak. Lehenago (2. BBBn) derrigorrezkoak ziren eta lau ordukoak.

* Batxilergoan ere, aukerakotasuna mantentzen da eta ordutegia aldatzen da:

- 1. mailan, Natur eta Osasun Zientzien modalitatean Biologia eta Geologiari dagokionez, eta Teknologiako modalitatean Fisika eta Kimikari dagokionez. BBBko 3. mailan biak ziren derrigorrezkoak Zientzietako Batxilergoan eta aukerakoak Batxilergo Mistoan.

-UBIn, hautatutako aukeraren arabera, derrigorrezkoak ziren Fisika (UBI A) edo Biologia eta Kimika (UBI B), eta beste irakasgaiak aukerakotzat har zitezkeen derri-



Giro ona eta baikortasuna nagusitu dira *Eskola hitzun bila* jardunaldietan

Eskola hitzun bila jardunaldiak ospatu ziren irailaren 19 eta 20an Donostian eta hizkuntz normalkuntza plana martxan duten 300 ikastetxe baino gehiagotako arduradunak bildu ziren bertan. Duela sei urte jarri zen abian Ulibarri programa euskaren normalkuntza bultzatu eta gauzatzeko helburuarekin. Gaur egun 313 ikastetxe, 8.000 irakasle eta 130.000 ikasle biltzen ditu programa horrek bere baitan.

Ikastetxe bakoitzak bere neurriko plangintzan darama aurrera, horren arabera ekintzak eta jarduerak eginez. Jardunaldi hauetan ekimen eta esperientzia horien berri eman zuten ikastetxeetako arduradunek, guztira 36 komunikazio eta 39 poster izan direlarik. Sei ataletan banatu dira aipatu komunikazio eta posterrak: motibazio-partaidetza, gaitasuna, erabilera, ingurua, dokumentazioa eta diagnostikoa-plangintza. Arlo horietan burututako esperientzia praktikoak ikusi eta entzun ahal izan dira, gehienak Haur eta Lehen Hezkuntzakoak. Mikel Zalbide Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saileko Euskara Zerbitzuko buruak esan zuen bezala, *"hori ez da kasualitatea, oinarri sendoak ditu; batetik lehenik bidea egina dagoelako, eta bestetik beheko mailerako interbentzioa erosoagoa eta aplikagarriagoa delako"*.

Mikel Zalbidek ondorio gehiago ere atera zituen jardunaldietatik, eta horien artean *"hizkuntza idatzitik ahozkoa gertatzen ari den enfasi aldaketa"* aipatu zuen. *"Edozein hizkuntza lehenik hitzez transmititzen da eta horri ematen zaio garrantzia orain"*.

Irakasleen hizkuntz prestakuntzari ere egin zion aipamena, eta gogorazi zuen normalkuntza planaren barruan sartzen dela irakasleen hizkuntz gaitasuna hobetzeko ahallegina.

Normalkuntza plangintzaren barruan egiten diren ekimenen aurrean beti

balorazio positiboa egiten dela esan zuen, "ikasleak gustura daudela, ekintza ondo atera dela..." eta horrelakoak esaten direla. Baina beste urrats bat egin beharko litzatekeela azpimarratu zuen Zalbidek; "lortu al duzu erabilera gehitzea" izan beharko lukeela galdera, alegia. Hori neurtzeko gai ote garen planteatu zuen eta bide horretara jo behar dugula ohartarazi.

Azkenik, eskolak ingurunearekin eduki behar duen harremana garrantzitsua dela esan zuen, euskara ez baita eskolaren zeregina soilik. Ildo horretan, eskolak paradigma berri baterako aukerak ematen dituela esanez amaitu zuen: gelatik kanpora gazteen bizi denboraren zati oso batzuk euskal giroz eramaten laguntzeko aukera, hain zuzen ere.

Jardunaldiak Ulibarriren webgunearen aurkezpenarekin bukatu ziren: www.ulibarri.inf

Hemendik aurrera denon eskura eta denok erabili eta elikatzeko moduan egongo da.



Finlandiako esperientzia

Martina Buss doktoreak Finlandiako esperientziaren berri eman zuen jardunaldiotan. *Eskola umeen hizkuntz erabilera bultzatzen* izenburupeko hitzaldian irakaskuntzan finlandierak eta suedierak duten egoera izan zituen aipagai.

Finlandiako bilakaera sozio-linguistikoa eta Euskal Herrikoa erabat ezberdinak dira, euskarak albo erdarekin izan duen harremana ez baitu izan suedierak finlandierarekin. Hala ere guztiz ere, zenbait kezka hemen nahiz han ageri dira: zertarako balio duen euskarak/suedierak, motibazioa bultzatu beharra...

"Aurrera suediera!" izeneko proiektu bat zuzentzen du berak eta suedieraren irakaskuntzan aurrerapausoak ematea du helburu proiektuak.

Martina Buss kezkaturik azaldu zen Bigarren Hezkuntzaren amaieran egiten den suedierako azterketan idatzizko ahalmena neurtzen delako eta ahozkoa ez. Gure kasuan, idatzizko neurketak ere ez da egiten.



Argitalpenak



**Aizak eta aizan
elkarrekin dantzan**
Anjel Lertxundi
Elkarlanean

Dona dona bildumako liburu honetan egileak gure tradizioko egitura literarioak eta hizkuntz baliabideak jasotzen ditu, imitatu, aldatu eta berriak sortu ditu. Modu horretan, argi eta garbi erakusten digu tradizioa ez dela zerbait hila, sortuz eta eginez goazen zerbait baikik. Anjel Lertxundiren lan hau Antton Olariagaren irudiek apaindu eta osatu dute.



Euskitz
Juan Manuel Etxebarria
Ibaizabal

Liburu honetan, *Euskitz* izenpean, euskararen nondik norakoa kontatzen da. Sorrerako euskaratik gaurko euskarara, garaian garaiko eta lekuan lekuko aldaketak egon dira, baina euskarak ez du inoiz nortasuna galdu. Nortasun horretan oinarrituz, *Euskitz*, zaintzen, egokitzen, moldatzen, berritzen eta aberasten ahalegindu eta ahalegintzen da baliagarri izateko etorkizuneari.



Kirola egiteko 30 arrazoi
Luis Mari Zulaika
Maite Muñoa

Liburuxka bizi eta koloretsu honetan ariketa fisikoak osasunean dituen onurak esplikatzen dira. Kirola egiteko 30 arrazoi ematen ditu, arrazoi bakoitzari buruzko azalpen xume eta erraz bat emanez haurrentzat eta azalpen zientifiko osatuagoa eskainiz helduentzat. Ariketa fisikoaren eta osasunaren arteko erlazioa euskaraz eta modu ulerterraz eta dibulgatzailean ematen digu.



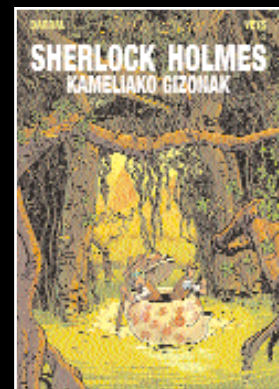
Lauterdi pirataren altxorra
Aitzpea Goenaga
Txalaparta

Axuri Beltza bilduma liburuxka hau 8 urtetik aurrerako haurrei bideratua dago. 11 urteko Atxu neskatilak, urtero bezala, aitonaren baserrian igaroko ditu oporrak, kostaldean. Manu lehengusuarekin batera Lauterdi pirataren kontuak ezagutuko ditu, eta bi lehengusuak ikerketan murgilduko dira. Gorabehera guztiak koaderno batean idatziko ditu.



Karakol Txikiaren ipuinak
Karlos Zabala
Erein

Igelio Igela bildumako liburu honetan Isar Sina munduko gizon aberatsearen bizipenak dira ardatz. Bere seme-alaba guztiak jauregitik urrun bidaltzen ditu ez dutelako oinordeko izateko balio bere ustetan. Azken semea hautatzen du oinordeko izateko, baina gaixotu egiten da jolasteko inor ez duelako. Orduan, Isar Sina beste seme-alaben bila irteten da.



**Sherlock Holmes
Kameliako gizonak**
Pierre Veys eta Nicolas Barral
Jean François Saure

Sherlock Homesen abenturak euskaraz irakur daitezke komiki honetan. Pierre Beis gidolari frantsesak egindako egokitzearen oinarritzen da. Hau da, detektibearen eta bere istorioaren gaurkotasunera egokituta daude, ikuspegi berri eta erakargarria emanez. Irudiak ere ederki landuak daude, kalitate eta bizitasuna dutelarik.

Euskarazko alfabetatzea XIX. mendean: inprentaren baldintzapena eta eragintza



Ana EIZAGIRRE

EHUko Pedagogia Fakultateko irakaslea

Alfabetatzea xede duten egungo azterketa historikoetan aldaketa garrantzitsua nabarmendu da: analfabetismoa aztertetik (oraindano ohikoa izan den jokabidea) arreta alfabetatze prozesuan jartzera pasa da. Analfabetismo kontzeptuak duen ikuspegi ezkor eta negatiboan (kulturak edota gizabanakoak duen “handicap” gisa) zentratu baino, testuinguru soziokultural jakin batean herritarren alfabetatzeak (alderdi positiboagoan zentratuta orain) nolako ibilbide historikoa

izan duen ezagutzera jo nahi izan da, kultura idatziaren txertatzea eta bilakatzea ekarri duen alfabetatze prozesuaren egile izan diren eta burutu diren ekintza moduen ezagutzan arreta jarritz. Alfabetatzeak, bere horretan, irakurtzen eta idazten ikasi eta jakitea eta hainbat gizarte eta kultur praktika bidez gaitasun horiek erabili eta lantzea esan nahiko du. Alfabetatzea bera ulertzeko moduaren irekieraren aurrean gaudelarik, alfabetatzeak adierazten duen hitzaren teknologizazioarekin bat landu ohi diren gaitasun eta abileziak zein kognizio mailan izan ditzakeen ondorioak derrigorrez ulertu eta baloratuko ditugu irakurtaren eta idazketaren ikaskuntzarako eta erabilerarako testuinguru soziokultural jakin batean txertatuak, gizarte eta kultur praktika batzuen barruan kokatuak, alegia.

Ez da egon alfabetatze hedatura iristeko modu eta bide bakarra. Zerbait herrialdetako azterketek azaldu-takoa jasoz¹, alfabetatze prozesuek historikoki erritmo bereiziak dituztela ikus dezakegu, ez dagoela irakurketa-

ren eta idazketaren ikaskuntzarako eredu bakarra –aitzitik, hainbat gizarte praktiken araberakoak ditugu–, ez eta herriaren alfabetatzearen hedadura bultzatuko duen arrazoi bakar eta komuna, ez bide bakarra ere. Aldiz, gure aurrean ditugunak ezaugarri bereizgarriak dituzten eredu historiko desberdinak dira, hala nola, suediarra, prusiar-alemaniarra, ingelesa, frantsesa edota espainiarra².

Euskal alfabetatzearen eredu historikoa

Euskal alfabetatzearen eredu historikoa bereiziko luketen ezaugarriak oraindik zehaztu gabe, ezagutzear ditugu. Oraindano ez da euskaldunon alfabetatze prozesua historikoki aztertu Euskal Herriak dituen gizarte, kultura eta hizkuntza ezaugarri propioetatik. Beti aztertu izan da alfabetatzea frantziar zein espainiar estatuaren ikuspegi politiko eta kulturale-tik, eta beti aztertu izan da alfabetatze prozesua estatu bakoitzaren hizkuntzaren ikuspegitik, dela frantsesezko alfabetatzearen azterketa, dela gazte-

laniazko alfabetatzearena. Eta prozesu horietan euskaldunok izan ditugun lorpen mailak, neurriak eta tasak izan dira aztertu direnak, eta horren arabera izan da gure herria, gure kultura eta izan gara euskaldunok analfabetoztat edota alfabetatuztat hartuak; Euskal Herriko alfabetatze prozesua beti ikusi izan da estatuko alfabetatze prozesuekiko erreferentzian. Ondorioz, ez da harriztekoa *¿Pero había alfabetización en euskera en el siglo XIX?* gisako galderak gure artean entzutea. Uste izan baitugu, oro har, ez dela euskarazko irakurketa eta idazketaren, ez eta euskal kultura idatziaren garapenik izan XX. mendearen 60ko hamarkadara arte, garai horretan hainbat hezkuntza erakundetatik (ikastolak eta Hielduen Alfabetatze Euskalduntze erakundeak kasu) euskal alfabetatzearen hedapenari bultzada nabarmena eman zaion arte. Aldiz, aipatutako ildo berrietatik gure artean egin diren azken azterketek³ euskal alfabetatzearen eredu historikoa erakitzekeo beharra eta aukera azaldu dute, eredu hori erakitzekeo kontuan hartu behar ditugun elementu edo osagaiak, oinarriko baldintzak eta epekatze posiblea eskainiz.

Hala, "Alfabetatze Moduak", "Euskararen Erabilerak" eta "Kode Ideologikoa" kontzeptuak oinarrian harturik bi garai handi zehaztuko dituen ondorengo epekatze hau proposatu du Dávilak: Alfabetatze "Subordinada" (XIX. mendea) litzatekeena, Alfabetatze Murriztua (1900-1970), Alfabetatze Hedakorra (1970-1980) eta Alfabetatze Instituzionala (1980-1994)⁴. Epe bakoitzaren ezaugarriak, halaber, alfabetatze modu jakin bat, euskararen erabilera publiko zein pribatu bereziak eta kode ideologiko zehatzak dira. Euskarazko alfabetatzea zentzu zabal eta jendetsuan (herritarren alfabetatze-oso izaera lortzera zuzendutako kultur eta gizarte ahaleginak, alegia) XX. mendearen 60ko hamarkadatik aurrera garatu bada ere, horrek ez du esan nahi aurretik euskaraz irakurtzen eta idazten ikas-

ten ez zenik, ez eta gaitasun horiek praktikan jartzen ez zirenik ere. Testuinguru historiko desberdinetan euskarazko alfabetatzeak modu, izaera eta arrazoi bereziak izan ditu euskal populazioak bizi izan dituen eta oraindik ere bizi dituen beste bi alfabetatze prozesuekiko (frantsesezko alfabetatzea eta gaztelaniazko alfabetatzea) elkarrekintzan. Euskarazko alfabetatze prozesua historikoki ezagutu eta ulertu ahal izateko ezinbestean hartu behar izan ditugu aintzat gaztelaniazko zein frantsesezko alfabetatzeen nondik norakoak eta, alderantziz ere, derri gorrezkoa zaigu Euskal Herrian eman diren gaztelaniazko zein frantsesezko alfabetatze prozesuak ulertu ahal izateko euskarazko alfabetatzearen ibilbide historikoa marraztea. Ildo horretatik, ezinbestekoa iruditzen zaigu euskara batuaren ezarpenarekin batera ibilbidea egin duen alfabetatze prozesua zehaztea, baina baita ere euskalki bakoitzaren ibilbide historiko-kulturala eta, maila horretan, herrialde bakoitzean atzeman ditzakegun desberdintasun eta berezitasunak jasotzea. Euskarazko alfabetatzea kontzeptua uneoro berdefinitzera behartuta gaude, zentzu dinamiko eta aldakorrean ikustera behartuta historian zehar gizarte, ekonomia, kultura, politika eta hizkuntza egoerak aldatuz doazen heinean. Horrela baino ez gara egongo, herrialdeen berezitasun historikoetatik abiatuz, Euskal Herri osoari dagokion euskal alfabetatzearen eredu historikorene ezaugarri orokorrak ezartzeko moduan.



XIX. mendeko euskarazko alfabetatzeaz zer?

Mende horretan bai estatu frantziarrean bai espainiarrean ere fenomeno nabarmena izan zen estatu-hizkuntzetan bultzatutako alfabetatzeek (gaztelaniazko alfabetatzea eta frantsesezkoarena) eragindakoa. Eskola erakundeaz, eta herritarren eskolartzearen bitartez, Frantzia eta Espainian herritarren alfabetatze prozesua areagotzera jo zen zentzu uniformizatzaile eta zentralistan, nazio gutxituen etengabeko akulturatzean murgilduz. Euskaldunek, beraz, eskolaren bitartez gaztelaniazko zein frantsesezko alfabetatzearen presio gordina jaso zuten. Frantziako kasuan bertako hizkuntza zuten zonaldeetan alfabetatzearen atzerapena gertatu bazen ere, Espainiakoan, aldiz, badirudi nahiko emaitza eraginkorrak ekarri zituela, Estatuko beste zonekiko konparazioan, gaztelaniazko alfabetatze tasan lehenengo mailetan izan baitzi-

ren hegoaldeko lau herrialdeak. Eskolan erakundeturiko hezkuntza esparruaz, beraz, nabarmendu dezakeguna zera da: alfabetatzearen bitartez herria erdaldunduarazteko burutu eginahalak. Nolanahi ere, bi guda karlisten artean batez ere, eskolaren esparruan bertan nolabaiteko jarrera eta ekintza elebiduntzaileak ikus daitezke, gaztelania edo frantsesaren ikaskuntza helburu izanik euskararen irakurketa eta idazketaren lanetatik abiatu zirenak. Ahalegin horiek euskararen galera nolabait geldiarazi edo oztopatzen zertxobait lagundu zuten eta euskarazko alfabetatzeari, zeharka bederen, mesede egin zioten. Era berean, zuzenean euskararen defentsan edota euskarazko irakaskuntza nolabait indartzera jo zuten ekinbideak ere izan ziren (irakaskuntzan euskararen erabilera bermatzera zuzendurik karlistek harturiko hainbat erabaki edota Errestaurazio garaian nazionalismoaren indar hartzearekin bat aurrera eramandako hainbat eskola esperientzia berri). Eskolaren bitartez zuzenduriko gaztelaniazko zein frantseseko alfabetatzearen presio gordinaren aurrean, euskararen onurarako burutu hainbat esperientzia ezagutzen dugu: batzuk, halabeharrik eraginda, planteamendu elebiduntzailea dutenak; eta besteak espresuki euskarazko irakaskuntza bultzatzera zuzenduak.

Eskola esparruan gauzaturiko saiakerak eta ekintzak gutxietsi gabe, XIX. mendeko euskarazko alfabetatzearen ezaugarri esanguratsuenak ez-formal eta informal bezala ulertzen ditugun hezkuntza esparruetan bilatu behar ditugula uste dugu, kultur esparru zabalagoetan eta hainbat gizarte erakunderen inguruan bideraturiko ekintza alfabetatzaileetan, alegia. Hor kokatuko genituzke euskararen aldeko jokaerak, euskarazko ahozko erabilaren aldekoak, noski, baina baita ere, ordura arte ez bezala, euskarazko komunikazio idatziaren aldekoak, euskarazko irakurketaren edota idazketaren bultzatzera zuzenduriko kul-

tur ekintza guztiak: euskarazko katedren sortzea, euskarazko aldizkari bultzatzea, Lore Jokoak, kaleetako txarteletan, bando zein zirkularretan euskararen erabilera bultzatzera zuzenduriko ekintza instituzionalak eta abar. Ekintza horien ezagutzeak erakutsiko digu zein bidetatik aritu izan den kultura idatzia pixkanaka-pixkanaka ahozko euskal kulturaren txertatzen, zein gizarte, ideologia eta hizkuntza testuinguruan.

Euskarazko kultura idatziaren esparru zabalago honetan interesgarria iruditu zaigu idatziaren eskuragarritasunari eta erabilerari tartetxo egitea eta, horretarako, inprenta-etxeek bururiko lanaz aipamen berezia egitea, garai honetako inprenta-etxeen lana, etxe zehatz batzuen lana batez

Euskarazko kultura idatziaren esparruan oso esanguratsua izan zen inprenta-etxe batzuek egindako lana euskarazko testuen argitalpenean eta euskarazko irakurketak biziko zuen bultzadan; bai baldintzatuz eta bai eraginez

ere, oso esanguratsua izan baitzen euskarazko testuen argitalpenean (testuen idazketan eta inpresioan), eta baita euskarazko irakurketak biziko zuen bultzadan ere. Esanguratsua, zehazki, beharbada kontrajarriak diren bi mailatan: baldintzapenean eta eragintzan.

Inprenta-etxeak: euskal ortografiaren finkapenerako baldintza

Baldintzapenez ari garenean, baldintzapen teknikoaz ari gara batez ere. Euskara estandarrik edo egun euskara batuaz ezagutzen dugunaren antzekorik ez zegoen garai hartan, gaztelaniazko ortografia utzi eta euskarazko ortografia bateratu beharra aldarrikatzen zuten euskal idazle eta euskaltzaleek zituzten zailtasunei (akademia falta, hiztegi egokia falta, gaztelanian oinarrituriko tradizioari eutsi nahia, idazleen talde mugatua, lan argitaratu gutxi, ohiko gauzez euskaraz idazteko ohitura gutxi eta abar) beste bat gehitu behar zitzairen: inprentetan euskal ortografia bateratua garatzeko proposatzen zen hainbat hizki-tipo inprimatzeko zegoen ezina edo zailtasun teknikoa. Lekuko Manteola jaunak zioena, Bonaparte printzeak proposaturiko alfabetoan oinarritutako idazketa ezartzeko zituen zailtasunak adieraztean: *“La principal dificultad que existe para llegar al fin apetecido, es la carencia en las imprentas de algunos de los tipos necesarios para publicar obras de alguna extensión con arreglo á dicho sistema; pero este obstáculo, si bien es de importancia por el momento, ha de ir desapareciendo paulatinamente, segun vaya aumentando el movimiento literario que impulsará á los tipógrafos bascongados á proveer á esta necesidad”*⁵. Nolabaiteko egoera katolikoan murgilduta ziren idazleak, gomendioak gomendio, nahiak eta posibilitateak uztartuz, euskara nola idatzi eta nola inprimatu erabaki beharrean zeuden. Hona euskaltzale

honek berak “K” hizkiaren erabileraz egin gomendiotan atzeman dezakegun kaos teknikoa eta konponbideren baterako behar larria: *“Pero la K, se dirá, es letra exótica, extraña á la vista, escasa en nuestras fundiciones tipográficas, y por tanto, ofrece una série de resistencias; pues bien, si no quiere adoptarse una innovación tan radical, puede usarse la ©, sin confusión ninguna, en las combinaciones finales (...)”*; edota “J” hizkiaren dioena: *“El Príncipe Louis Luciano Bonaparte ha empleado en sus obras tres tipos de jii distintas, para indicar dichos tres sonidos; pero como quiera que en nuestros establecimientos tipográficos no existe abundancia de signos, hay que resolverse, como lo he hecho á usar de la j (con punto superior) para expresar la pronunciación de la j castellana y de la j (sin punto superior) para indicar la de la j francesa ó bizcaina, análoga al sonido de nuestra griega (...) este es uno de los puntos que exige una solución, si hay que evitar toda confusión y ha de practicarse la principal regla a que debe sujetarse toda ortografía racional: la de que todas las palabras se escriban como deben pronunciarse”*⁶.

Antzeko oharra egitera behartuak sentitu ziren Euskal Hitz Jostaldietako Batzarrekoak lanen lehenengo argitalpenean: *“Pesta-giari batzarreak desio zuben liburucho onetan argitaratzen diran lan guztiak moldizkiratuak izan zitezela oraingo aztizkindean, baña, bear adiña izkira arkitzen ez direlako artarako moldizkiran, ipintzen dira batzuek artizkinde zarrean, besteak berrian”*⁷.

Adierazpen horiek inprenta ohitura zaharrek kultur eta gizarte egoera berri batekin topo egiten duteneko momentuan gaudela pentsatzera garamatzate, euskarazko kultura idatzizaren eskakizun, behar eta eskaintza berrien garaia, kaos teknikoak zipzintduriko inflexio puntu garrantzitsuan, alegia.

Inprenta-etxeak: euskarazko irakurketa eta idazketarako eragintza

Gure lurraldean finkaturiko inprimategiak gutxietsi gabe, bereziki aipatu nahi genituzke garai honetan euskarazko idatzien inpresioan aparteko esanahia izan zuten bi inprenta-etxe, Donostian zein Tolosan kokatuak izan arren Euskal Herri osoan hedatu eta eragin nabarmena izan zutenak: Donostiako Baroja etxea⁸, eta Tolosako Eusebio Lopez jaunaren inprimategia (“Casa Editorial de Eusebio López, sucesor de la Viuda de Mendizabal”)⁹. Aipatzekoak dira bi etxe horiek euskarazko idatzien inprimatzean egindako lan eskeragatik batetik, eta, bestetik, erakunde politiko eta sozialetan parte hartuz edota kultur ekintzak bultzatu eta bideratuz euskalgintzan egin zuten lanagatik.

Zentzu horretan, nabarmenduak izan dira, XIX. mendeko azken hamarkadetan batik bat, bertsopaperen inprimagintzan eginiko lanean. Izan ere Guruchaga, Mugerza eta Makazaga etxeekin batera *“Fecundas impresoras y difusoras de folletos y libritos de devoción en Euskera”*¹⁰ izan baitziren aipaturiko bi etxeak. Bai Baroja etxea eta bai Lopez-ena ere tradizio familiar handiko etxeak izanik (mendearen hasieratik daude Gipuzkoan ofizialki finkatu eta onartuak), liburuxkez gain euskal kultura idatzizaren gizarte garapenerako esanahi handia izan zuten lanen argitaratzeaz ere arduratu ziren. Baroja etxearen esku zeuden, besteen artean, *“egintza on, eta atsegingarri asko, euskera samurrean egiñak”* edota *“antzokirako egintzarik geyenak, eta lenbizi izkribatu diranak”*¹¹. Horrekin batera, “Euskal Erria” aldizkariaren argitalpenaren ardura izan zuen 33 urte luzez.

Bestalde, euskal kultura idatzizaren hedapenerako inprimagintzan emandako pausoak ezinbestekoak izan diren bezala, azpimarratu nahi dugu Donostiako “Euskal-itz-Jostaldien Batzarrea”¹² delakoaren sorrera ere, eta honen inguruan antolatu izan



ziren “bertsolarien jostagudak”, euskal jaiak, literatur lehiaketak eta abar, euskarazko irakurketa eta idazketarako gizarte eta kultur praktika berriak sortuz, euskarazko alfabetatze prozesuan gizarte espazio berriak eraiki zituztenak. Testuinguru horretan bereziki da aipagarria fenomeno hau bertan, beste hainbat euskaltzaleren lan-ikidetzarekin batera parte-hartze aktiboa izan baitzuten Canuto Ignacio Muñoz jaunak (Baroja inprenta-etxeako buruak) eta Baroja etxeak berak, kultur ekintzen antolaketaz gain, lehiaketetan sarituak izaten ziren lan idatziak “Euskal Erria” aldizkarian argitaratzeko ardura hartu baitzuen beregan.

Halaber, Eusebio López jaunari ere egotzi zaio euskal eta euskarazko hainbat eta hainbat lan argitaratu eta zabaldu izanaren erantzukizun laudagarria¹³ *“...este decidido y laborioso editor, que publicó obras de gran importancia, relativas a nuestro país, inéditas unas y agotadas otras. Diccionarios, gramáticas, libros de historia..., editó en sus talleres con perfección presentándolos lujosamente encuadernados, y recorriendo en persona aun los pueblos de la menor importancia, ofrecía sus obras casa por casa a los suscritores y a los estudiosos que no estaban suscritos. (...) Gracias a él enriquecíamos los aficionados a estas lecturas nuestras bibliotecas con nuevos y poderosos elementos de los que hasta entonces carecíamos y nos familiarizamos con las obras del P. Moret, del P. Henao, de Campión, No-*

via de Salcedo, Gorosabel, Aizquibely alguno más, obras todas, hasta entonces, de difícil adquisición”¹⁴. Garrantzi “gutxiko” herrietara jo ez ezik, behin baino gehiagotan jo zuen Gipuzkoako Diputaziora berak argitaraturiko lanen baten ale batzuk eskura zitzan eta, bide batez, herrialdeko hainbat herritan barrena zabal zitzan euskararen eta euskal kulturaren garapenarentzat hain garrantzitsutzat jotzen ziren lanak. Hona hemen, adibidez, inprimatzaileak berak argitaratu zuen Novia Salcedo-ren “Diccionario manual de la Lengua Vascongada”-ren ale batzuk eskura zitzan eskatuz Diputazioari 1901. urtean igorriko hitzak: “Eusebio López, vecino de Tolosa (...) que en la casa editorial que en la mencionada Villa posee y dirige el recurrente, se ha dedicado con preferencia, como á todo el mundo es notorio, á la publicación de obras vascongadas, ya de caracter científico, ya de caracter literario- abonadas por la bien cimentada fama de sus autores; de suerte que le cabe la honra de haber contribuido valiosamente y en proporción que nadie supera hasta el día á la cultura de la hermosísima y venerable lengua (...) Hace tiempo que los cultivadores del bascuence vienen reclamando como de indudable utilidad práctica, la publicación de un diccionario manual, puesto que los justamente celebrados de Larramendi, Aizquibel y Novia de Salcedo, este último único que dá la correspondencia castellana de los vocablos euskaros, por la forma de sus ediciones constituyen obras de biblioteca, libros de consulta incapaces de dar satisfacción á la necesidad de manejar de continuo el tesoro de la lengua cuya vulgarización interesa mas y mas á medida que se multiplican las causas que tienden á su corrupción y bastardeamiento”¹⁵.

Lopez jaunak, bere euskaltzaletasun tinkoari eutsiz eta zuen merkatarisun zorrotzak gidaturik, batik bat mendearen bigarren erdialdean testuen argitalpenean, salmentan, bana-

keta eta hedapenean buruturiko lan eskergaz euskarazko idatziaren eskeragarritasuna –eta, ondorioz, euskarazko irakurketa eta idazketaren praktika– areagotu zuen merkaturatua.

Bibliografia edo oharra

¹ GRAFF, H.J.: *The legacies of literacy. Continuities and contradictions in western culture and society*, Bloomington, Indiana University Press, 1987.

² VIÑAO FRAGO, A.: “Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica”, in *Historia de la Educación*, 3, (1984).

³ DAVILA, P.; EIZAGIRRE, A.: “Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria” in ESCOLANO, A. (arg): *Leer y escribir en España. 200 años de alfabetización*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madril, 1992. EIZAGIRRE, A.; DAVILA, P.: “Alfabetatzea Euskal Herrian: ikuspegi historikoa” in *Ele*, 8 (1991), 27-55. DAVILA, P.; EIZAGIRRE, A.; FERNANDEZ, I.: “Los procesos de alfabetización y escolarización en Euskal Herria, 1860-1990”, in *Cuadernos de Sección*, 7 (1994), 63-99, Eusko Ikaskuntza, Donostia.

⁴ DAVILA, P.: “El modelo histórico de alfabetización en Euskal Herria” in DAVILA, P. (koord): *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*, UPV-EHU, Bilbo, 1995. Ikus baita ere alde zurretik elkarlanean burutu lan hauek: DAVILA, P.: “Euskal alfabetatzearen ereduaren eraiketakako osagaiak” in *Uztaro*, 9 (1993), 153-160. DAVILA P.; EIZAGIRRE, A.; FERNANDEZ, I.: “Elementos para la elaboración de un modelo de alfabetización vasco” in *Cuadernos de Sección. Educación*, 7 (1994), 101-111, Eusko Ikaskuntza, Donostia.

⁵ MANTEROLA, J.: *Cancionero Vasco*. Serie III, Tomo I, XIV. orr., 1880.

⁶ MANTEROLA, J.: op. cit. XVII-XIX. orr.

⁷ “Euskal-Izkribatzalleen indar-neurtzea, 1879ko Agorrillaren 7garren egunean Donostian eguina, orretarako artu diran prestamen eta sariztatua izan diran izkribu antolamenduen oroitza. (Uri onetako Bilgumaren erabakiz argitaratua)”. Donostian: Antonio Ba-

sortzen lagundu zuela esan genezake; euskal eta euskarazko idatziaren merkaturaren aldeko apustua egin zuen, eta neurri handi batean, merkaturatua bera sortu ere bai. •

roja-ren Moldizkiran.- 1879 garren urtean”. Gipuzkoa Artxibategi Probinzuala, J.U. 4123.

⁸ Ikus Baroja etxearen inguruko berri gehiagorako: “LOYARTE, A. de: “El centenario de la casa Baroja” in *Euskal Eria*, 30 de Diciembre de 1912, 1071, LX-VII tomoa, 535-537. URANGA, J. I.: “BAROJA-ren echia edo moldiztegi zarra”, zerbaki berean, 538-542. BENGOCHEA, J.: “Casa Baroja”, zerbaki berean, 543-553. SORALUCE, P. M.: “La Casa Baroja y la prensa donostiarra”, zerbaki berean, 554-558.

⁹ Ikus baita ere, MUGICA, S.: “La imprenta en Guipúzcoa, examinada a través de los Libros de Registros de Juntas de la Provincia” in *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, 3 (1934), Uztaila-Iraila, 28 urtea, XXV tomoa, 453-476.

¹⁰ ZAVALA, A. (196a): *Bosquejo de historia del bertsolarismo*. Auñamendi, Donostia.

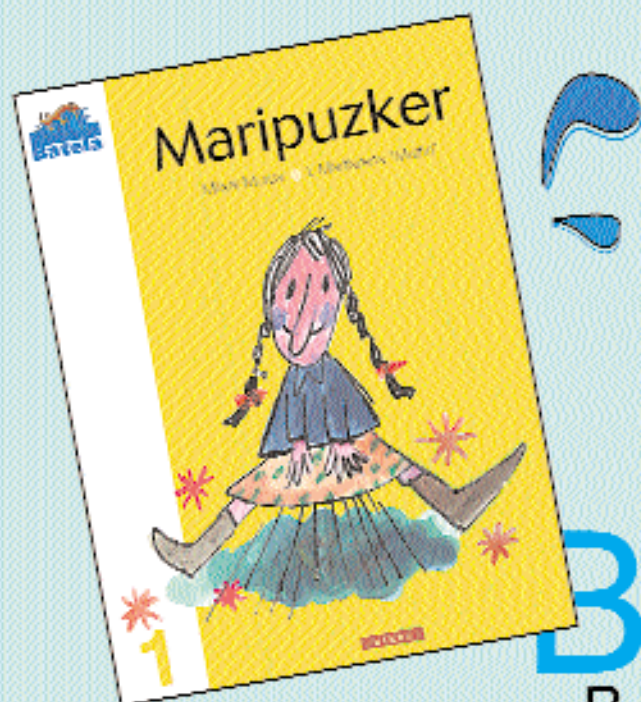
¹¹ URANGA, J.I.: op. cit. 541-542.

¹² Lore Jokoei zein Batzarrearen lanari buruzko berri zahatzagorako ikus: DAVILA, P.; EIZAGIRRE, A.: “Las fiestas populares y un nuevo contexto de alfabetización en euskera. El caso de Guipúzcoa (1879-1918)”, in *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 41, 1, (1996), 125-140. DAVILA, P.; EIZAGIRRE, A.: “Las fiestas euskaras en el País Vasco (1879-1936): nuevos espacios de alfabetización” in DAVILA, P. (Koord.) (1995): *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. UPV-EHU, Bilbo, 1995, 257-311.

¹³ Ondorengo mendean ere, lehenik bere esku eta gero bere semea zen Ixaka López-Mendizabal jaunaren esku.

¹⁴ MUGICA, S.: op. cit. 468.

¹⁵ Gipuzkoako Artxibategi Probinzuala (Tolosa), JD ITF 2032. Diputazioak, Fomento batzordeko diktamena aintzat hartuz, 100 ale eskuratzea erabaki zuen eta, zirkularren bitartez, udaletxei gomendatu ere bai aipatu hiztegia eskuratzea.



BILDUMA

BATELA SAILA

BERRIA

Ipuin bixi-bixi bat eta
Hiztegi jolastia lehen
irakurleentzat.

